



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**BRENO NÓBREGA DE MORAIS**

**REALIDADE E POSSIBILIDADES DO ENSINO DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA NA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE  
ARACAJU/SE: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-  
SUPERADORA, DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL.**

São Cristóvão – SE  
2018

BRENO NÓBREGA DE MORAIS

**REALIDADE E POSSIBILIDADES DO ENSINO DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA NA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE  
ARACAJU/SE: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-  
SUPERADORA, DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL.**

Monografia apresentada ao curso de  
Educação Física da Universidade Federal  
de Sergipe, como requisito parcial à  
obtenção do título de Licenciado em  
Educação Física.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Melina Silva Alves**

São Cristóvão – SE  
2018

BRENO NÓBREGA DE MORAIS

**REALIDADE E POSSIBILIDADES DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ARACAJU/SE: CONTRIBUIÇÕES  
DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA, DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-  
CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.**

Relatório final, apresentado como parte  
das exigências para a obtenção de título de  
Licenciado em Educação Física do Curso  
da Universidade Federal de Sergipe.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Melina Silva Alves  
Orientadora - UFPB

---

Prof. Dr. Benedito Carlos Libório Caires de Araújo  
Membro Interno - DEF/UFS

---

Prof. Dr. Damião Oliveira Santos  
Membro Externo

Aprovado em, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

*Aos filhos da classe trabalhadora e à minha  
filha Dandara.*

## AGRADECIMENTOS

À todas as crianças do terceiro mundo, que carregam em si condições revigorantes de subversão, em especial as que convivi na Escola Municipal de Educação Infantil José Calumby. Vocês fizeram despertar a necessidade desse estudo. Como anuncia seus muros: “há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”.

Aos mestres, Vandri e Robério, meus pais, que entregaram cotidianamente suas vidas para possibilitar para os seus três filhos, uma educação de qualidade, o respeito ao ser humano e a busca pela autonomia. Vocês nos ensinam diariamente.

Aos parceiros de toda uma vida, meus irmãos Vinícius e Lorena. Com quem cresci e aprendi o sentido de dividir, compartilhar e amar. Somos diferentes, porém estamos do mesmo lado.

À companhia incondicional de Jaci. Companheira com quem somo sonhos e realizações, divagações e conclusões, teses e antíteses, coragens e medos, projetos e cotidiano. Com você, aprendi o real sentido da luta.

À foto mais bonita que fiz, nossa filha Dandara. Só quero que você viva e seja dona do seu destino. Seu pai sempre estará ao seu lado te apoiando.

Ao meu passado, meu presente e meu futuro, meus familiares. Vocês me deram as possibilidades de constituir-me no que sou. À minha segunda-mãe, Tia Léa, que dedicou seu tempo para me ajudar. Especialmente às minhas avós, Gedalva e Lucília (*in memoriam*), professora e artista, minha linha ancestral e que sempre sonharam em ver seus netos formados e capazes de enfrentar às durezas da vida. Aqui estamos nós!

À minha outra família, minha galera de infância. Em especial aos irmãos Breno, Diego “Royal”, Diego Fernandes, Tácito, Ivens, Miguel “Torado”, Danilo “Swingdan”, Júnior “Pipoca”, Juninho, Lucas, “Garga” e Thiago “Argentino”. Sei o quanto vocês torcem por mim.

Ao nosso território, Ilé Àșe Òpó Oșogunlade, minha família, minha casa, minha vida e o local onde aprendo diariamente o sentido da palavra força. Em especial, à água, à terra, à folha, ao ferro, ao vento, ao fogo, ao corpo e à contradição. O que tem de ser, traz força! A benção?!

Aos resistentes socialistas, com os quais dividi pedras e sonhos na UFS, em Aracaju, em Sergipe e no mundo. Camaradas de luta e de toda vida, em especial a Alexis, Pel, Caio, Cleidinho, Hortência, Demétrio, Pedrão, Sharlene, Luizinho, Sônia Meire, mencionar todos é uma tarefa impossível.

À uma surpresa, que surgiu em minha vida e que sempre nos ajudamos. Para além de minha orientadora, minha amiga, irmã e referência, Melina Alves, ou simplesmente “Mel”. Com você aprendi a importância do estudo, da dedicação e de que a luta social precisa estar alicerçada numa teoria revolucionária. Entre nós, não há barreiras.

Aos mestres do campo crítico da Educação Física, Psicologia e da Educação, que possibilitaram com que esta pesquisa se referenciasse e apontasse possibilidades superadoras. Especialmente à Celi Taffarel (uma fonte de juventude e sabedoria), Flávio Dantas (melhor professor que já tive no DEF/UFS) e Juliana Pasqualini (conhecer seus estudos foi fundamental).

Aos camaradas da Educação Física, em especial àqueles com que estive ombro a ombro no Centro Acadêmico de Educação Física na luta por uma formação unificada e por uma Educação Física crítica: Isaac, Jampas, Lucas e Flávio.

Aos lutadores do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) e da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), que possibilitaram para a minha formação os maiores saltos qualitativos. Em especial aos companheiros que dividi coordenação regional, nacional e viajamos pelo Brasil dialogando com os estudantes de Educação Física.

Enfim, à todos aqueles que tem a sua possibilidade de vida arrancada diante do capitalismo: às Marielles, às Cláudias, aos Amarildos e, principalmente, à Marcos Vinicius (*in memorian*), criança, que teve sua farda escolar ensanguentada, seu peito baleado e sua vida tirada pela PM/RJ, enquanto ia para a escola.

*“Para que serve o sistema educacional – mais ainda quando público – se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens? [...] A diferença entre explicar e entender pode dar conta das diferenças entre acumulação de conhecimentos [...] Explicar é reproduzir o discurso imediato, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir além do Capital”.*

*(Emir Sader)*

## RESUMO

A presente pesquisa apresenta-se como uma produção acerca do tema Educação Física e Educação Infantil. Objetiva investigar a realidade e as possibilidades do ensino deste componente curricular, neste ciclo de escolarização ofertado pela rede pública de ensino do município de Aracaju (SE). Sua fundamentação teórica sustenta-se nos princípios basilares da Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem de ensino Crítico-Superadora. O acúmulo nessa tríade (concepção do desenvolvimento humano, teoria pedagógica, e abordagem específica de ensino) permite que suas proposições estejam alinhadas aos interesses da classe trabalhadora e do projeto histórico socialista como horizonte estratégico. Esse estudo ancora-se no método Materialista Histórico-Dialético, pertence ao campo de investigação educacional e tem caráter qualitativo com enfoque dialético. Compreende uma revisão de literatura, com obras de autores clássicos e contemporâneos que tratam das temáticas centrais que embasam esta pesquisa. Utiliza-se da coleta e análise de dados, tomando como referência, a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que orienta o ensino para a Educação Infantil, assim como, uma entrevista semiestruturada com a Coordenadoria de Educação Infantil desta instituição (COEDI/SEMED). O conjunto desta coleta/análise possibilita a leitura da realidade educacional do município de Aracaju (SE) e identifica uma perspectiva de inserção do professor de Educação Física na rede de educação infantil desta cidade. De forma geral, permitiu-se identificar o atual cenário político-educacional na educação infantil e apresentar bases teórico-metodológicas do trato com o conhecimento da cultura corporal, considerando as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças de 0-6 anos e a importância do ensino deste conhecimento de maneira sistematizada e articulada.

**Palavras-chave:** Educação Física; Educação Infantil; Infância; Desenvolvimento Humano; Cultura Corporal



## ABSTRACT

This research is presented as a production about Physical Education and Early Childhood Education. Aims to investigate the reality and possibilities of teaching this curricular component, in this cycle of schooling offered by the public school of the city of Aracaju (SE). The theoretical foundation is based on the basic principles of Historical-Cultural Psychology, Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Overcoming Teaching Approach. The accumulation in this triad (conception of human development, pedagogical theory and specific teaching approach) allows its propositions to be aligned with the interests of the working class and the socialist historical project as a strategic horizon. This study is anchored in the Materialist Historical-Dialectic method, belongs to the field of educational research and has a qualitative character with a dialectical approach. It comprises a literature review of classic and contemporary authors which deal with the central themes that underlie this research. Data and analysis collection are used, taking as reference the pedagogical proposal of the Municipal Education Department (SEMED), which guides the teaching of Early Childhood Education, as well as a semi-structured interview with the Coordination of Early Childhood Education of this institution (COEDI/SEMED). The set of this collection / analysis makes possible the assessment of the educational reality of the city of Aracaju (SE) and identifies a perspective of insertion of the Physical Education teacher in the education system of this city. In general, it was possible to identify the current political-educational scenario in early childhood education and to present theoretical-methodological bases of the treatment of the knowledge of the body culture, considering the specificities of the pedagogical work with children between 0 - 6 years and the importance of teaching this knowledge in a systematized and articulated way.

**Keywords:** Physical Education; Child Education; Childhood; Human Development; Body Culture

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Representação gráfica do esquema de periodização histórico-cultural do desenvolvimento .....	51
<b>Figura 2</b> - Diagrama 1º Ciclo de Escolarização .....	58
<b>Figura 3</b> – Capa do documento: Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Aracaju .....	64
<b>Figura 4</b> - Proposta de rotina orientadora do grupo de berçário .....	67
<b>Figura 5</b> - Proposta de rotina orientadora do grupo do maternal .....	68
<b>Figura 6</b> - Folder do FEISE .....	79

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEESP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEINF	Coordenadoria de Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares para a Educação infantil
DEDI	Departamento de Educação do Campus de Itabaiana
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEISE	Fórum de Educação Infantil de Sergipe
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNE	Fórum Nacional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não-governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PPP	Programa Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RJ	Rio de Janeiro
SE	Sergipe
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINESP	Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual de São Paulo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	13
1.1 Objetivos	16
1.2 Justificativa	16
1.3 Metodologia	18
<b>2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b>	22
2.1 Da subalternidade às políticas públicas educacionais	22
2.2 Problemáticas significativas da Educação Infantil	35
<b>3 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: NÃO NASCEMOS HUMANOS, TORNAMO-NOS.</b>	38
3.1 Trabalho educativo e a centralidade do ensino no processo de escolarização	42
3.2 Teoria da atividade e periodização do desenvolvimento infantil	45
3.3 Educação Infantil e Educação Física: sínteses para a prática pedagógica	55
<b>4 O ENSINO DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REALIDADE E POSSIBILIDADES</b>	63
4.1 Análise da Proposta Pedagógica da Educação Infantil da SEMED	63
4.1.1 Concepção de Educação Infantil	66
4.1.2 Concepção de Desenvolvimento Humano	70
4.1.3 Concepção de Educação Física	71
4.2 Análise da entrevista com a Coordenadoria de Educação Infantil	73
4.2.1 Políticas públicas educacionais para a infância em Aracaju (SE)	74
4.2.2 Realidade e possibilidades da educação física na educação infantil	81
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	85
<b>REFERÊNCIAS</b>	87
<b>APÊNDICES</b>	90
<b>ANEXOS</b>	98

## 1 INTRODUÇÃO

A história da educação infantil no Brasil pode ser resumida como um período marcado por diversas transformações. Desde o seu caráter filantrópico e assistencialista, que a marcou no século XVIII, até a sua inserção no campo escolar como política pública, a partir do século XX, pode-se constatar que essas foram determinadas pelo modo de produção socioeconômico vigente nos determinados períodos históricos.

Sua inserção no campo institucional aconteceu em um período recente, no fim do século XX, no ano de 1996, através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), uma ordem legal que incorporou as creches ao sistema de ensino, sob responsabilidade dos municípios. Um avanço tardio, porém, necessário, fruto da mobilização social dos movimentos de defesa dos direitos das mulheres e da criança que garantiram a obrigatoriedade e a responsabilidade do Estado brasileiro em garantir a Educação Infantil como um direito fundamental e universal da criança de 0-6 anos.

Do ponto de vista das políticas públicas educacionais trata-se ainda de uma discussão atual, tendo em vista que a própria criança e a constituição de sua identidade, da sua caracterização, de como se objetiva o seu desenvolvimento e suas proposições formativas é ainda tema de embates, acúmulos, e de pouco avanço no campo institucional.

Outra área do conhecimento a qual nos debruçamos - a Educação Física - teve o auge de suas discussões sobre concepção, objeto de estudo, área de atuação e avanços na sua inserção no campo educacional, no mesmo período em que os movimentos da infância travavam sua luta pela garantia de direitos da criança. E essa, mesmo sendo um componente curricular obrigatório na educação básica, vê-se ainda hegemonicamente afastada da prática pedagógica nesse ciclo de escolarização.

Partimos do pressuposto que a Educação Física tem muito a contribuir nessa etapa de escolarização, devido ao seu acúmulo em torno dos conhecimentos referentes à cultura corporal, e dada a sua importância para uma formação humana omnilateral<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Segundo MANACORDA (1991, p.81): “A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deva considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.”

Avançando nessa contribuição, nossa pesquisa norteou-se pela seguinte pergunta científica: **qual é a realidade e quais são as possibilidades do ensino da Educação Física na rede de ensino de Educação Infantil ofertado pela Secretaria Municipal de Educação Básica do município de Aracaju (SE), considerando os documentos oficiais deste ciclo de escolarização e a atual política em desenvolvimento na secretaria de educação infantil?**

Definimos uma hipótese para esta pesquisa, tendo em vista que, segundo Triviños (1987, p.106) ela “indica caminhos ao investigador, orienta seu trabalho, assinala rumos à investigação”. Por isso consideramos, provavelmente, que o ensino da Educação Física, mesmo sendo garantido pela LDB 9394/96<sup>2</sup>, encontra-se majoritariamente afastado da Educação Infantil (creche e pré-escola) e, com isto, tende a reforçar as linhas das tendências hegemônicas naturalistas/biologizante no trato do conhecimento da Educação Física nesta etapa de escolarização.

Sustentamos a defesa do ensino da cultura corporal na educação das crianças menores de 6 anos, à partir das contribuições das bases da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-superadora do ensino da Educação Física. O acúmulo nessa tríade (concepção do desenvolvimento humano, teoria pedagógica e abordagem específica de ensino), nos deu sustentação para investigarmos e propormos para a realidade a qual nos inserimos, nos conduzindo assim estrategicamente na defesa de uma sociedade que supere o modo do Capital organizar a vida, em direção a uma sociedade sem classes.

Estruturamos nossa pesquisa em três capítulos, de uma forma que venha a localizar os eixos históricos; psíquicos; pedagógicos educacionais e proposições formativas. Ambos, estão inter-relacionados e em diálogo com os nossos objetos de pesquisa: a educação física e a educação infantil.

No primeiro capítulo: **Contextualizando a educação infantil no Brasil**, apresentamos de forma introdutória o percurso da infância na realidade educacional brasileira. Buscamos nessa trajetória identificar as caracterizações da infância, entendendo que a história expressa um conflito de classes e de interesses antagônicos, em disputa dos rumos da sociedade. Nesse trajeto, expomos os principais ordenamentos legais da Educação Infantil (Referencial Curricular Nacional

---

<sup>2</sup> O parágrafo 3º do artigo 26 da LDB 9394/96 expressa que: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno”. (BRASIL, 1996)

para a Educação Infantil – RCNEI; Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC), assim como, trazemos uma discussão sobre duas problemáticas significativas que integram essa etapa de escolarização: o binômio cuidar-educar e as tendências da não-escolarização. Este não foi um estudo histórico, contudo, apresenta-se em nosso primeiro capítulo por compreender que a história apresenta subsídios importantes que expressam as intencionalidades das políticas públicas de educação infantil.

Em seguida, no capítulo: **A periodização do desenvolvimento humano: não nascemos humanos, tornamo-nos**, debatemos acerca de como o ser humano desenvolve-se, tomando como base os princípios da Psicologia Histórico-Cultural que sustentam o homem enquanto um ser-social. Apresentamos ainda o debate sobre o trabalho educativo nas bases da Pedagogia Histórico-Crítica elaboradas por Saviani (2005), indicando as atividades guias como essenciais para contribuir no trato do conhecimento da educação física na educação Infantil, resgatando a sistematização dos ciclos, compostas na tese de Melo (2017), que atualizam a elaboração do Coletivo de Autores (1992). O objetivo central do capítulo é fornecer elementos teórico metodológicos que subsidiam a defesa da centralidade do ensino nesta etapa de escolarização.

Finalizamos nossa fundamentação com o capítulo intitulado: **O ensino da cultura corporal na educação infantil: realidade e possibilidades**. Nele encontra-se a coleta e análise de dados da pesquisa, na qual investigamos a realidade da Educação Infantil ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Aracaju (SE). Nossa fonte de dados foram as documentações oficiais disponibilizadas pela secretaria e uma entrevista semiestruturada com a Coordenadoria de Educação Infantil (COEINF).

Nas considerações finais, realizamos uma síntese da pesquisa, apontando contribuições para a inserção da Educação Física na fase de escolarização infantil, apresentando elementos teórico-metodológicos que auxiliam a prática pedagógica do ensino da cultura corporal para crianças de 0-6 anos.

A pesquisa apresentar-se-á como uma produção acerca do tema Educação Física e Educação Infantil na realidade do ensino de Aracaju (SE), e pretende mostrar-se como uma contribuição para a rede de ensino do município e para o conjunto de professores e educadores que atuam nesta etapa de escolarização.



## 1.1 Objetivos

Nosso objetivo geral é investigar a realidade do ensino do componente curricular Educação Física na Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Aracaju (SE), considerando tanto o marco legal, quanto os teórico-metodológicos desta etapa de escolarização, para então apontar possibilidades superadoras.

Temos como objetivos específicos: a) Analisar o marco legal e as bases teórico-metodológicas da escolarização na educação infantil da rede de educação básica do município de Aracaju/SE; b) Identificar as concepções de educação infantil, desenvolvimento humano e educação física, expressas na atual proposta pedagógica do município; c) Apontar possibilidades para o ensino da Educação Física na Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Aracaju, considerando as contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica, da teoria psicológica histórico-cultural e da abordagem crítico-superadora de ensino de Educação Física.

## 1.2 Justificativa

Esta pesquisa tem o intuito de contribuir para o debate em torno da educação de crianças, em especial dos filhos dos trabalhadores, que tem a escola pública como única fonte de apropriação do conhecimento sistematizado, qualificado e socialmente referenciado.

Por mais que o fator que motiva esta pesquisa esteja alicerçado na investigação da educação física na educação infantil, buscamos não isolar este fenômeno como uma realidade micro, específica, explicativa por si só, mas sim, ampliá-lo, permitindo visualizá-lo como algo determinado e relacionado à outras exigências além da educativa, nos instigando enquanto pesquisadores, a entender essa realidade de maneira dialética, e buscar saídas que contribuam para a superação do atual modo de produção capitalista.

Buscamos neste estudo apresentar contribuições para os filhos dos trabalhadores, na tentativa de desgarrar a educação pública dos interesses dos setores empresariais, capitalistas, e dos reformadores educacionais, trazendo-a para os reais interesses de nossa classe social, a classe trabalhadora.

Logo, esta pesquisa tem uma posição de classe e uma perspectiva de projeto de sociedade, através da construção do socialismo como possibilidade histórica.

Para se constituir como tal, tomamos como base os princípios da coletividade, entendendo que este projeto não é individual, e sim, construído coletivamente. Para tal, recorreremos ao conjunto de autores que comungam deste mesmo horizonte estratégico, e assumimos como horizonte histórico colocar esta pesquisa no campo daquelas que

[...] enfrentam as contradições presentes na escola capitalista e apresenta elementos teóricos a partir das contribuições da teoria histórico-cultural para superá-las. Entre as contradições, delimitamos a função social da escola na elevação da capacidade teórica dos estudantes da classe trabalhadora pela via da lógica dialética materialista histórica que tem na teoria da atividade uma das bases angulares da teoria marxista sobre o desenvolvimento da psique humana e a Educação Escolar. (MELO, 2017, p. 9)

Com isso, consideramos que a luta da transformação no campo educacional, auxilia dialeticamente à construção de uma nova etapa nas relações sociais, e vice versa, fazendo-se ainda mais necessária quando a realidade nos aponta os seguintes dados: mais de 2 milhões de crianças sobrevivem com desnutrição aguda; na causa de óbitos, somente no ano de 2006, 2,6 milhões de crianças morreram antes de completar um mês de idade<sup>3</sup> e que mais de 80% da morte de recém-nascidos são causadas por problemas de saúde que poderiam ser prevenidas ou tratadas. Só no Brasil, segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>4</sup>, no ano de 2015 mais de 37,5 mil crianças morreram antes de completar um ano, com causas que poderiam ser evitadas se as mães tivessem acesso ao pré-natal, ao cuidado neonatal e assistência ao parto. No portal da organização Eduque Brincando, são expostos dados atuais que indicam que cerca de seis milhões de crianças morrem por causa da fome/desnutrição.

Nas questões relevantes à violência sexual e exploração infantil, vemos que três mil crianças são introduzidas diariamente no mercado sexual, expostas diretamente à prostituição infantil, isso só contando o divulgado, pois os pesquisadores atribuem que caso este número fosse mais preciso, ele seria quatro vezes maior. Segundo a ONU, foram abusados só no ano de 2015, cerca de 150 milhões de meninas e 73 milhões de meninos. No Brasil, 100 mil crianças estão expostas a essa forma de exploração.

---

<sup>3</sup> Informação publicada pelo site do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no endereço eletrônico: < [https://www.unicef.org/brazil/pt/media\\_37763.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/media_37763.html)>

<sup>4</sup> Dados do portal eduque brincando disponível em: < <http://eduquebrincando.com.br/dia-mundial-da-infancia-um-panorama-das-criancas/>>

No tocante à violência/agressão, dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), indicam a ocorrência de aproximadamente 53 mil homicídios infantil anualmente. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), expõe que entre 133 milhões e 275 milhões de crianças já foram vítimas ou testemunharam violência doméstica.

Outros dados alarmantes que retratam a situação da criança e do adolescentes no Brasil nos chamam à atenção, como os colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2016 e divulgados pela Fundação Abrinq no sítio eletrônico da Rede Brasil Atual<sup>5</sup>: 40,2% vivem em situação de pobreza; quase 4 milhões moram em favelas; 17,5% das adolescentes são mães antes dos 17 anos; 1/3 dos bebês não tiveram pré-natal adequado; 2,5 milhões de crianças trabalham; 12,5% têm altura baixa para a idade; 15% dos alunos abandonaram o ensino médio e 18,4% das vítimas de homicídios tinham até 19 anos.

Diante deste quadro conjuntural, expomos a relevância desta pesquisa, que busca através da realidade da prática pedagógica dos professores de Educação Física, oferecer subsídios teóricos metodológicos para consolidar essa área do conhecimento no espaço escolar, em específico na Educação Infantil, buscando através de sua especificidade, articular-se com as causas macroestruturais, apontando-lhes possibilidades superadoras.

### 1.3 Metodologia

Esta pesquisa pertence ao campo de investigação *educacional*, por ter como campo direto de investigação a realidade da Educação Física no cenário da Educação Infantil, em específico da oferta realizada pela rede de ensino do município de Aracaju (SE). É de caráter *qualitativa* de enfoque *dialético*, pois tem a intenção, segundo Triviños (1987), de apreender:

não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para vida humana. (p. 129)

---

<sup>5</sup> Dados publicados pelo portal Rede Brasil, disponível no site: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2018/04/entre-as-criancas-de-0-a-14-anos-40-vivem-em-situacao-de-pobreza>>

Para objetivar nossa investigação, dividimos esta pesquisa em dois momentos. O primeiro compete à revisão de literatura sobre os temas da Educação Infantil, Desenvolvimento Humano e Educação Física tendo como critério de seleção de conteúdo, artigos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros e publicações fundamentadas nas bases da Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e da concepção Crítico-Superadora de Educação Física.

A linha teórica que serviu para demarcar as fontes empíricas dessa pesquisa, estão de acordo com o ponto de vista da Teoria do Conhecimento, ou seja, buscou-se oferecer no campo de concepção de infância, desenvolvimento humano e de educação física, marcos que representem os interesses da classe trabalhadora.

A seleção das obras seguiu critérios de obras que contemplassem os autores clássicos e atuais, que desenvolveram seus estudos com base nos seguintes temas: Teoria do Conhecimento (Materialismo Histórico Dialético - Marx); Desenvolvimento Humano (Psicologia Histórico-Cultural - Vigotski); Educação Escolar (Pedagogia Histórico-Crítica - Saviani); Educação Física (Crítico-Superadora - Coletivo de Autores). A análise foi feita de forma crítica, buscando criar relações e nexos entre Educação Infantil e Educação Física.

O segundo momento refere-se a organização e sistematização da coleta e análise de dados, obtidos através de documento oferecido pela SEMED e com a realização de uma entrevista semiestruturada com a COEINF.

Com relação ao documento, organizamos e sistematizamos os resultados através de uma tabela de exposição de análise de conteúdo das concepções de educação infantil, desenvolvimento humano e educação física que estão expressas no texto oficial da “Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Aracaju”.<sup>6</sup>

Afim de obtermos informações atualizadas sobre a realidade e as possibilidades do ensino da Educação Física na Educação Infantil, para além da leitura de documentos oficiais, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada pois esta, amplia a visão do pesquisador, e segundo Triviños (1987), “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas

---

<sup>6</sup>A “Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Aracaju” é um documento em formato de caderno que foi formulado no ano de 2008 para orientar e subsidiar a rede de ensino da Educação Infantil no município de Aracaju (SE). Até a presente monografia, este é o documento oficial que orienta a rede de ensino municipal.

possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. (TRIVIÑOS, 1987, p.147)

A entrevista foi gravada, transcrita e exposta de forma fidedigna, sendo orientada por perguntas explicativas e causais, partindo de questões em torno das categorias de análise: Concepção de Infância; Desenvolvimento Humano e Educação Física.

O procedimento de análise dos dados coletados, seguiu a técnica de *análise de conteúdo*, pois este método pode auxiliar, segundo Triviños (1987, p.160), “para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes e etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza”. O cruzamento e a exposição das informações desta coleta (análise do documento e entrevista semiestruturada) subsidiam o desenvolvimento qualificado de respostas à nossa pergunta científica.

A teoria do conhecimento que embasa esta pesquisa é o Materialismo Histórico-Dialético. Entendemos que esta referência desenvolvida por Marx e Engels, possibilita a leitura total da realidade, e nos auxilia na compreensão do problema a ser investigado e na sua transformação ao longo do desenvolvimento da humanidade

Assumimos tal teoria do conhecimento, por estar alicerçada numa perspectiva de construção social sob os interesses da classe trabalhadora, como bem nos afirma Triviños (1987, p.51) que “o materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado”. Logo, é uma teoria que rejeita a neutralidade científica, assumindo como um dos seus compromissos a necessidade da emancipação da classe trabalhadora.

Com isso, nossa pesquisa é *materialista*, pois é produto da matéria humana e baseia-se na realidade concreta. É *histórica* por entender as determinações e legados históricos da construção da sociedade na sua totalidade, das imposições socioeconômicas que constituem as relações sociais e da produção da vida em sociedade. E é *dialética*, segundo Triviños (1987, p.51), por buscar “o estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento e, como a realidade objetiva, se reflete na consciência”.

A categoria metodológica essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, sob a referência do Método Histórico-Dialético, foi o par dialético *realidade e possibilidades*. Para Alves (2010, p.26), “uma possibilidade realizada torna-se

realidade. Portanto, se conhecermos determinada realidade profundamente, podemos intervir no seu curso para acelerar o processo de sua transformação”. Ou seja, realidade e possibilidades constituem-se como pares dialéticos, pois na mesma medida que objetivamos investigar a realidade, extraindo dados de sua concretude e suas caracterizações, possibilitamos simultaneamente sua real transformação.

## 2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Pretende-se nesse capítulo contextualizar historicamente a Educação Infantil no Brasil, apresentando as problemáticas significativas e o que caracteriza a infância na educação brasileira.

De forma introdutória<sup>7</sup>, expomos o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, de sua origem até sua implementação enquanto uma política educacional. Esta trajetória traz elementos necessários que revelam as formas constituintes das concepções de infância, expressas nas bases legais voltadas para esse ciclo de escolarização. A intenção em percorrer esse trajeto é o de criar nexos e relações no sentido de localizarmos historicamente: 1) Quem é essa criança que encontraremos no sistema educacional? 2) Como ela se constituiu historicamente? 3) Qual a concepção de infância que subsidia os marcos legais educativos?

### 2.1 Da subalternidade às políticas públicas educacionais

A história da educação de crianças pequenas<sup>8</sup> no Brasil está atrelada aos serviços da filantropia e do assistencialismo. Inicialmente, esse atendimento se deu no ano de 1738, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), através da Casa da Roda. A instituição oferecia serviços de caráter caritativo e tinha como objetivo acolher crianças abandonadas, com o intuito de reduzir os altos índices de mortalidade infantil e tirá-las das ruas. Esse formato de acolhimento perdurou no país até a segunda metade do século XIX. Paralelamente a esse período, surgem as primeiras creches no país, porém ainda, sob um caráter de depósito de crianças. (PASQUALINI, 2006)

A mudança do caráter educacional nesses espaços está intrinsicamente ligada ao processo de modernização, industrialização e urbanização, ocorridas mediante às transformações socioeconômicas no início do século XX. Diante da intensificação do trabalho em fábricas e indústrias, houve a necessidade de uma crescente adesão à mão de obra feminina, que, diante dessa nova configuração, fazia crescer os movimentos reivindicatórios que exigiam creches para os seus filhos durante o período de trabalho. (OLIVEIRA, 2002 *apud* PASQUALINI, 2006).

---

<sup>7</sup> É introdutória pois a história da Infância/Educação Infantil não é objeto de nossa pesquisa. Para isso não nos aprofundamos nas relações históricas que constituem a infância. Contudo, alguns elementos da própria história da educação da criança no Brasil foram aqui demarcados pois fornecem significados que caracterizam as políticas públicas educacionais brasileiras.

<sup>8</sup> O termo crianças pequenas refere-se às crianças de 0-6 anos, faixa etária correspondente à Educação Infantil.

O movimento de mulheres foi fundamental para as conquistas que carregamos até hoje. Apesar de estarem sob um contexto de maior exploração do trabalho, salários menores, e não garantia de direitos fundamentais, paradoxalmente, obtivemos um saldo bastante positivo: a mulher agora ocupava o mercado de trabalho, e reconfigurava uma sociedade fabril-machista, patriarcal e que acreditava que lugar de mulher era em casa tomando conta dos seus filhos.

Com isso, a educação das crianças se inseria numa nova ordem e não mais pertencia apenas a família sob os cuidados da mãe, ou ligadas aos setores da caridade social,<sup>9</sup> passando a ter instituições na sociedade voltadas à sua educação de uma forma diferenciada: as creches para os filhos dos trabalhadores e os jardins de infância/pré-escola para os filhos da burguesia e da elite. (PASQUALINI, 2006)

Essa divisão entre creche x jardim de infância não era meramente estrutural e nominal, e continham diferenças na sua concepção e papel educativo. Enquanto que as instituições voltadas para os filhos da elite priorizavam o desenvolvimento motor, artístico, cognitivo, filosófico e moral, as voltadas para os filhos dos trabalhadores limitavam-se à promoção dos hábitos de saúde, mantendo assim um caráter assistencialista.

Na segunda metade do século XIX, a partir de 1975, os advindos do jardim de infância/pré-escola passaram a ser atendidos pelo Estado brasileiro através de ações educativas, sendo inseridos nas ações do Ministério da Educação (MEC), enquanto que filhos de operários permaneciam atendidos pelos órgãos ligados aos setores da assistência social, demarcando não só uma dicotomia institucional, como também refletindo a lógica da divisão de classes. (MARTINS, 2005 *apud* PASQUALINI, 2006)

É justamente nesse período (1970-1990) que o discurso do *fracasso escolar* e a necessidade de superação dos seus índices começam a ganhar força. Encabeçada por organismos internacionais como a UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial (BM), a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos passou a integrar com mais vigor às políticas econômicas e sociais pelos setores aliados a ONU.

---

<sup>9</sup> Abrimos parênteses para afirmar que as demais instituições caritativas também cumpriam papel educativo, pois tinham uma intencionalidade formativa. Ao nosso ver as atividades de promoção de hábitos saudáveis e de cuidados também configuram uma atividade educacional, pois projetam um modelo de indivíduo e de sociedade. No subcapítulo 2.2 debatemos algumas das problemáticas significativas da educação infantil referentes ao binômio cuidar/educar.



Melo (2004) ressalta que a política de universalização da educação por tais organizações fez parte de uma agenda conservadora neoliberal, direcionando em especial para os países da América Latina e Caribe, um conjunto de programas educacionais que se alinhavam às políticas das reformas neoliberais:

O PPE<sup>[10]</sup> está inserido nas ações da Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe (OREALC), da UNESCO, e sua ação geopolítica de integração regional segue a preocupação do BM e do FMI nos anos 80 e 90 de implantação e aceitação das reformas estruturais. Com objetivos e metas centrais definidas na direção da realização de uma agenda regional para a educação básica – como a universalização do ensino básico, a erradicação do analfabetismo, a continuidade das políticas, a participação social e a descentralização administrativa e financeira – o PPE busca uniformizar as políticas educacionais da América Latina e Caribe, criando não só um cronograma comum de ações políticas – como a formação dos planos decenais de educação, em vários níveis governamentais, e a adequação e atualização das leis referentes à educação de cada país – mas também uma mesma linguagem para expressar diagnósticos, problemas e soluções locais em uma mesma operação regional, na formação do programa que se tornou um mote principal nas políticas educacionais dos países: o programa de Educação para Todos. Integrar os excluídos no processo de desenvolvimento, integrá-los culturalmente e reintegrá-los socialmente, seria um papel central da educação, numa intenção de ‘humanizar o desenvolvimento’. (MELO, 2004, p.181)

Segundo Pasqualini (2006), a Educação Infantil não se encontra alheia a tais demandas e passou a endossar o discurso do projeto neoliberal a partir de princípios que desviam a real função social da escola e a secundarizam no campo do financiamento de políticas públicas por parte do Estado:

a) A expansão da EI é considerada uma vida de combate à pobreza – em especial à desnutrição; b) diante da (suposta) escassez de recursos que financiem simultaneamente a expansão da educação infantil e do ensino fundamental, este deve ser tomado como prioridade e a expansão da EI deve se realizar por meio de modelos de tipo “não formal e a baixo custo”. (ROSEMBERG, 2002b *apud* PASQUALINI, 2006, p.29)

Diante desse panorama podemos destacar que a história da Educação Infantil está intrinsecamente ligada ao modo do Capital organizar a vida e que segundo Martins (2005) *apud* Pasqualini (2006, p.30), “pode ser caracterizada como uma história da subalternidade [...] de desqualificação pedagógica”, mas também demarcando um

---

<sup>10</sup> A sigla PPE significa “Proyecto Principal de Educación para América Latina y Caribe”, um plano de ação para a educação na América Latina e Caribe, aprovado em 1981 na 21ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO.

caráter de imposição ideológica e apontando a educação como um meio de equalização social.

Pasqualini (2013) define três aspectos que resumem o desenvolvimento histórico das creches no Brasil: 1) o seu caráter era assistencialista e tutelar; 2) falta de formação profissional para exercer o trabalho nesses locais; 3) a creche como um meio conciliatório entre as necessidades de garantir os deveres maternos e o trabalho, o que a autora define como um “mal necessário”. Para entender melhor sobre esse termo, usamos Souza (2007) que nos afirma que

A criação de creches em indústrias, destinadas aos filhos de operários no Rio de Janeiro e São Paulo mobilizou um debate importante acerca de sua necessidade, orientado por uma controvérsia que envolveu educadores e políticos. Alguns destes defendiam a creche como um recurso necessário para atender a mão-de-obra feminina que se incorporava ao trabalho operário nas indústrias ou no trabalho doméstico para as elites. Outros, apoiados por teorias psicológicas, acreditavam que somente a mãe poderia cuidar de seu filho pequeno, criticando e fazendo um movimento de impedimento à abertura das creches. As creches eram por muitos, paradoxalmente defendida – como apontado acima – como um mal necessário. (p.18)

A inserção da criança enquanto um ser de direitos, somente será devidamente atendida pelo Estado brasileiro, como marco legal no século XX, à partir das mobilizações em torno da Constituição Federal (CF) em 1988.

Nesse contexto do início da década de 90, pós-constituição e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), abre-se um novo ciclo no país com o intuito de definir políticas públicas da educação infantil. Esta temática passou a ser pauta de simpósios e congressos no território brasileiro, contando com a participação de profissionais e setores organizados da área educacional para a definição de uma Política Nacional de Educação Infantil (PNEI). (CERISARA, 1999 *apud* SOUZA, 2007)

Mesmo com todo esforço, só viemos a ter no país uma política que direcionasse a Educação Infantil como parte da Educação Básica a partir da promulgação da LDB no ano de 1996, a qual define o binômio cuidar-educar como princípios educativos desse ciclo de escolarização. (SOUZA, 2007)

Assim que a Educação Infantil adentra o campo da institucionalização na realidade educacional brasileira, um conjunto de marcos, bases e referenciais curriculares constituem-se na intenção de subsidiar as instituições escolares e a prática pedagógica nessa fase de escolarização, sendo elas: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no ano de 1998, as Diretrizes Curriculares

para a Educação Infantil (DCNEI) fixadas em 2009 e mais atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2017.

É evidente que esse conjunto de orientações legais avançaram para a superação da subalternidade da infância no sentido que alocam a criança no chão da escola<sup>11</sup> sob preceitos educativos. Aqui o jargão popular “lugar de criança é na escola” é aceito como uma conquista, no entanto, precisamos superar o que essa frase dita pelo senso comum nos aponta e caminhar na busca de uma compreensão que nos façam sair da aparência e que adentre sua essência. Nesse sentido, não nos opomos de forma alguma a entrada da criança na instituição escolar, porém, precisamos identificar: qual o projeto de escolarização que essas diretrizes e bases curriculares apontam? Dentro de qual panorama elas foram constituídas? Para qual projeto de sociedade e de infância apontam?

O RCNEI (1998) foi a primeira proposta de sistematização do trabalho pedagógico para a Educação Infantil pós-LDB. Formulado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), seguindo os princípios da Conferência Mundial de Educação para Todos e submerso a uma conjuntura neoliberal, o documento objetiva "contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras" (BRASIL, 1998, vol.1, p.13).

Composto em três volumes (Volume 1 - Introdução; Volume 2 - Formação pessoal e social; Volume 3 - Conhecimento de mundo), esse documento integrava as orientações expressas e reconhecidas pela CF, ECA e LDB e que objetivava aperfeiçoar os elementos do trabalho pedagógico (conteúdos, objetivos, didática), contrapor o caráter assistencialista que imperou durante anos no trato pedagógico com as crianças e superar a antecipação do ensino fundamental nessa fase de escolarização.

Porém, seus enunciados são contraditórios. Um exemplo é que o documento indica que o trabalho na Educação Infantil deve ser feito por profissionais de qualidade, polivalentes e com uma sólida formação, mas que, contrariamente a isso, o Governo devolve tal responsabilidade para as redes e instituições de ensino, “lavando suas mãos” diante desse quadro. O objetivo aqui torna-se evidente, pois

---

<sup>11</sup> O termo “chão de escola” faz referência daquilo que sustenta a escola, como a base essencial dessa instituição. Outros termos são paralelamente usados para descrever essa condição em outros espaços, como por exemplo: “no chão da fábrica”.

quando não se apresenta uma proposta de formação continuada para o já estabelecido quadro déficit da formação dos professores dos anos iniciais, acaba por transformar esse instrumento numa espécie de manual, de receituário, para direcionar como deve ser o trabalho do professor nessa fase de escolarização.

Outro problema apontado por Arce (2001) para esse documento é do ponto de vista de sua incoerência, amadorismo, insustentabilidade teórica e por estar baseado em posições do senso comum. Exemplo disso é que na referência bibliográfica do RCNEI, são apresentadas diversas obras, porém muitas vezes no decorrer de seu conteúdo textual, não são dadas as devidas referências, autorias, citações, e de onde surgem tais fundamentações. Com isso, a autora nos aponta que esse referencial curricular tende para o ecletismo, vulgarismo e reducionismo teórico, como bem nos alerta na seguinte passagem:

Quando apontamos o construtivismo do RCNEI como uma medusa de mil cabeças decrépitas, estamos procurando chamar a atenção para o reducionismo gritante, que se faz presente, no documento das teorias de Piaget, Vigotski e Wallon. Vemos Vigotski sendo utilizado como aquele que fala das interações sociais, como práticas subjetivas entre indivíduos, Piaget como o que trata do desenvolvimento cognitivo e Wallon como o responsável pelo lado afetivo, pelo desenvolvimento do “eu” da criança. Este tipo de vulgarização destes teóricos e suas obras já vem sendo denunciado. Em relação aos trabalhos de Vigotski e à escola soviética, gostaríamos de destacar o trabalho realizado por Duarte (1996 e 2000) de crítica a este ecletismo, quando procura apresentar a não vinculação da teoria de Vigotski com o interacionismo e o construtivismo, fato este que tem caracterizado o psicólogo russo como aquele que traria o social para o construtivismo e para a escola, operando-se assim um exacerbado reducionismo de seus conceitos de social e interação, reduzidos a meras deduções provenientes do senso-comum. (p.273)

Outros pontos críticos com relação a RCNEI, são também demarcados por Marsiglia (2011) no tocante às suas concepções. Referente a concepção de educação infantil, a autora analisa que este documento, ao indicar a instituição de educação infantil como um local de desenvolvimento meramente das brincadeiras e da predominância do espontâneo, finda por reduzir qualitativamente o trabalho pedagógico. Já na concepção de criança e conseqüentemente de desenvolvimento, o papel do professor apresenta-se como secundário, pois o documento aponta que escola deve se pautar pelos interesses das crianças, seguindo-as e não as antecipando, ou seja, não reconhece a importância do ensino para que a aprendizagem se objetive, de que a aprendizagem precede o desenvolvimento.

Podemos afirmar que outra fragilidade deste referencial está expressa na concepção de escola, atribuindo a escola como o espaço que “pode” “auxiliar” para alguns aspectos do desenvolvimento:

[...]poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998, p.23)

Discordarmos do termo “poderá auxiliar” expostos no referido documento. A nossa defesa parte em direção de que a escola não “pode auxiliar”, mas sim, “deve privilegiar”, pois é ela quem possibilita o pleno desenvolvimento da criança, constituindo-se como o espaço mais avançado da apropriação da humanidade.

Nos opomos aos princípios contidos no RCNEI, tendo em vista que estes são antagônicos às nossas concepções de educação infantil, desenvolvimento humano, escola e infância<sup>12</sup>.

Após praticamente uma década, surgem as DCNEI (2009), que objetivam reunir “princípios, fundamentos e procedimentos [...] para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.” (BRASIL, 2010, p.11)

Em consonância com as RCNEI, as DCNEI asseguram ainda a formação cidadã como uma de suas intencionalidades formativas, porém, agora, trajadas sob uma nova roupagem teórica baseada em termos da tendência pós-moderna para a educação, como por exemplo: respeito, relativismo, multiculturalismo, e sustentabilidade<sup>13</sup>. Segundo Pasqualini (2006), esse documento apresenta uma série de orientações genéricas, norteando o currículo em torno dos eixos das interações e brincadeiras, além de indicar que as instituições de educação infantil se caracterizam por serem “espaços institucionais não domésticos” (BRASIL, 2009, p.12), descaracterizando, portanto, a própria função nuclear da escola:

Esse movimento de negação do caráter escolar das instituições de educação infantil reflete-se de alguma forma já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), documento no qual verifica-se uma certa ambiguidade na

<sup>12</sup> O conjunto destas concepções e de suas bases teóricas foram expostas no capítulo 3: “Periodização do Desenvolvimento Humano: não nascemos humanos, tornamo-nos”.

<sup>13</sup> De acordo com ALVES (2015, p.94) o ecletismo “[...] não se configura como um referencial teórico e sim pela mistura de diversos e, muitas vezes, divergentes referenciais teóricos, o que não contribui para o desenvolvimento da ciência, confundindo muito mais (devido à incompatibilidade metodológica) do que auxiliando no desenvolvimento de pesquisas científicas.”

caracterização ou não das instituições atendimento à criança de 0 a 6 anos como escolas. Em determinado momento, afirma-se que educação infantil constitui um “momento e lugar de transição entre a vida familiar e a Escola” (p.14) – donde se conclui que “ainda” não é escola... Em outro momento, contudo, o documento “sugere” que, embora não devam antecipar rotinas e procedimentos comuns às classes do Ensino Fundamental, as instituições de educação infantil não deixam de ser escolas. (PASQUALINI, 2006, p.49)

As diferenças de tais documentos encontram-se basicamente em sua forma e estruturação, como bem nos alerta Pasqualini *et al* (2016), que “enquanto o RCNEI distribuía os conteúdos por área de conhecimento, [...] as DCNEI não mais apresentam conteúdos, objetivos específicos”, contudo, no tocante ao objetivo e intencionalidade, vemos que ambos atendem as mesmas especificidades com relação ao atendimento à criança, tendo em vista que se ancoram no esvaziamento dos conteúdos e do conhecimento, reforçando com isso, a lógica da desescolarização (não-escolarização)<sup>14</sup>.

Já no atual cenário nacional, foram aprovadas em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, por ser uma manifestação relevante da atual política-educacional brasileira, apresentamos uma análise preambular de suas características, objetivos, concepções e suas movimentações na conjuntura<sup>15</sup>. O nosso caminho a ser traçado será o de localizar a construção desta proposta, apresentando os discursos oficiais estabelecidos pelos órgãos governamentais e pelo Movimento Pela Base Nacional Comum<sup>16</sup> que referenciam a BNCC, confrontando-os com as críticas dos setores organizados da educação brasileira, a citar: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e um conjunto de autores que se vem tecendo críticas a BNCC.

No sítio eletrônico<sup>17</sup> do Movimento Pela Base Nacional Comum são apresentados alguns motivos que abarcam os princípios de constituição dessa base.

<sup>14</sup> O debate acerca da desescolarização/não-escolarização está presente no subcapítulo 2.2 – Problemáticas significativas da educação infantil: o binômio cuidar-educar e a desescolarização.

<sup>15</sup> Não é objeto de estudo desta monografia a análise da BNCC, no entanto consideramos importante localizar tal documento no bojo das políticas educacionais de referência da educação infantil da atualidade.

<sup>16</sup> O Movimento Nacional Pela Base Comum, formado no ano de 2013 é um grupo de empresas, instituições, pessoas, professores, gestores, conselheiros e Organizações Não-Governamentais (ONGs) que atuaram na construção da BNCC.

<sup>17</sup> MOVIMENTO NACIONAL PELA BASE COMUM. A construção da BNCC. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc/>> Acesso em: 29 de junho de 2018.

Para isso, localizaremos nossa discussão na linha de análise dos eixos que são perpassados no portal virtual, atribuindo as críticas necessárias. As bandeiras que os movimentos em prol da BNCC se referenciam são: 1) A BNCC não é uma política de governo ou de partido; 2) Desde 2015, o Ministério da Educação conduz o processo de construção da BNCC de forma colaborativa e democrática; 3) A BNCC não é currículo e; 4) A BNCC não é a única solução para a Educação brasileira.

Tomamos como ponto de partida o eixo referente de que **A BNCC NÃO É UMA POLÍTICA DE GOVERNO OU PARTIDO**. Nesse quesito o Movimento Pela Base referencia em seu sítio eletrônico, de que a Base é uma política de Estado, prevista pelo conjunto de leis que orientam a educação brasileira, retomando desde o final da década de 80 até o atual Plano Nacional de Educação (PNE). De fato, as discussões em torno da necessidade de uma base nacional já eram previstas por um conjunto legal no país, que vão desde a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 1998 e pelo próprio PNE de 2014.

A CF expõe em seu artigo 210 que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Prevendo, portanto, a criação de uma base de conteúdos comuns para o ensino fundamental.

No artigo 26 da LDB, determina-se de forma mais direta a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

As DCN reforçam, em seu artigo 14, uma Base Nacional Comum Curricular para toda a educação básica:

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. (BRASIL, 2010)

No PNE, vemos uma série de estratégias e defesas em torno dessa iniciativa, a expor:

[...] estabelecer e implantar mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local [...] (BRASIL, 2014, Meta nº 7, Estratégia 7.1).

Verificamos que o conjunto legal já apontava a criação de uma referência que orientasse os estados e municípios a desenvolverem suas formulações e a elaborarem suas propostas curriculares. Destarte, a polêmica em torno dessa base comum não está necessariamente no fato da existência de uma base de referência, e sim, sob qual contexto político e educacional esta base está imersa. Para tal, adotamos a frase dita por Freitas (2016): “Nada contra a existência de uma base. Tudo contra a existência de uma base que seja feita sem que nós definamos o que é uma boa educação!”.

O discurso da legalidade se compõe como forma autoritária de querer legitimar bases que se contrapõem e sobrepõem o próprio conjunto legal educativo. Dessa forma, governo e movimentos empresariais para a educação, tentam passar por cima do que já estava previamente delimitado e tido como conquista pelos professores, escolas e redes de ensino, conforme está definido na própria LDB e PNE, como a autonomia das instituições escolares na constituição de suas bases curriculares e a democratização da gestão escolar.

No seu contexto político, resgatamos a segunda bandeira levantada pelos movimentos em prol da base: **DESDE 2015, O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONDUZ O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC DE FORMA COLABORATIVA E DEMOCRÁTICA.**

Helena (2015), em seus estudos explicita que esse processo de construção se deu numa grave e forte relação do Governo com os setores empresariais da educação, e que endossaram as políticas elaboradas pelo Banco Mundial. A autora indica que o teor desse caráter empresarial para a educação, já era exposto desde o ano de 2013, através do discurso da presidenta do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP), Guiomar Namó de Mello (ex-consultora do BM e do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID):

“[...]documento seria a expressão de um projeto de país, [...] possibilitando aos estudantes aprender a “sobreviver no século XXI” e vai além, “o grupo está propondo que a liderança do processo não seja do governo federal, do MEC.” (HELENO, 2015, p.27)



O discurso da ex-consultora do BM faz sentido, quando analisamos os setores que compõem a BNCC. No -portal do Movimento Nacional pela Base Comum, verificamos pessoas, representantes de conselhos, organizações não-governamentais (ONGs), empresas e demais instituições que compõem tal movimento. Podemos citar, por exemplo, a participação massiva de instituições privadas como o Banco Itaú, Instituto Ayrton Senna, Banco Mundial, Fundação Lemann, Instituto Natura, Movimento Todos Pela Educação, Unibanco, Fundação Roberto Marinho, entre outros.

Para além do seu teor, que reforça as exigências do empresariado educacional, um conjunto de críticas foram elencadas ao modo aligeirado e empobrecido de debate, como bem expõe o item 9 do ofício encaminhado pela ANPED, do ano de 2015, intitulado: Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular:

Um último ponto, mas não de menor importância, refere-se à metodologia de construção da BNCC, guiada pela pressa e pela indefinição sobre etapas e critérios. Os prazos são antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido. A consulta se apresenta tendo como critérios: clareza, relevância e pertinência. (ANPED, 2015, p. 7)

A ANFOPE também demarca posicionamento contrário, e acrescenta que esse processo além de antidemocrático, não considerou as colaborações e críticas das demais entidades, ademais, “privilegiou fortemente setores do empresariado interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos.” (ANFOPE, 2017, p.2)

Com isso, fica explícita que essas “instituições parceiras”, fazem parceria não com os interesses de uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada, mas sim, enfileiram as necessidades de padronização do ensino e da transformação da educação em uma mercadoria. Essa roupagem de construção democrática e colaborativa, na verdade, pode ser revelada como democrática para os interesses do mercado e colaborativa na medida que coopera para o desmonte da educação pública.

O fato é que, na sociedade capitalista, a educação é mercadoria. Nas três últimas décadas, vivemos a intensa valorização do sistema privado de educação, ao mesmo tempo em que vivemos o intenso movimento de precarização da educação pública. Este movimento é

mediação da crise estrutural do capital na esfera educativa, por isso, o conceito de mundialização da educação é analogia a mundialização do capital. (ALVES, 2015, p.51-52)

Os dois itens restantes: **A BNCC NÃO É CURRÍCULO** e **A BNCC NÃO É A ÚNICA SOLUÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**, traduzem especificamente a concepção de educação e currículo que perpassa toda base. Tendo em vista que essa caracteriza-se por ser “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7). Para nós, fica evidente sua proposição em articular todas as etapas de escolarização (da educação infantil ao ensino médio) em torno de aprendizagens comuns.

Essa descrição inicial expõe uma primeira redução, pois, ao aliar o papel educativo aos direitos de aprendizagem, finda por não estabelecer diferenças entre aprendizagem e educação, pior, reduz toda amplitude que o conceito de educação tem, ao mero direito de instrução. O professor Luiz Carlos de Freitas, em um Colóquio intitulado “Qual o real significado da Base Nacional Comum Curricular?”, no Fórum Sindical e Educacional, organizado pelo Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (SINESP), ocorrido no ano de 2016, denuncia que “enquanto que os profissionais da educação querem definir uma boa educação, os reformadores empresariais querem definir objetivos de aprendizagem”.<sup>18</sup> Ficando exposto ambições opostas entre esses setores.

Ao tratar do direito de aprendizagem da criança, a BNCC os alia, única e exclusivamente, a um rol de conteúdos que devem ser aprendidos nas etapas de escolarização. No documento da ANPED (2015), são expostas algumas críticas com relação a esse direito de aprendizagem:

Direitos de aprender e de ser sujeito do próprio processo educativo são incompatíveis com listas de conteúdos que devem ser aprendidos e que, por isso, não podem ser percebidos como direitos, mas como obrigações (ANPED, 2015, p.2)

Os direitos de aprendizagem apresentam-se como eixos nos quais se desdobram os objetivos contéudinais a serem alcançados pelos professores, reduzindo-se o direito à educação ao direito à

---

<sup>18</sup> FÓRUM 2016 PROF LUIZ CARLOS DE FREITAS - TEMA: CURRÍCULO. Sinesp1. **Youtube**. 12 mai. 2016. 45min11s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hv9Ro92V7XM>> Acesso em: 29 de junho de 2018.

aprendizagem, passando-se a concebê-la apenas como escolarização. (ANPED, 2015, p.3)

No que compete à Educação Infantil, a BNCC anuncia direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a primeira etapa de escolarização e busca vincular o binômio cuidar-educar, apontando como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e brincadeiras, divididas em quatro áreas (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), que integram-se em cinco campos de experiência denominados de 1) o Eu, o outro e o nós; 2) Corpo, Gestos e Movimentos; 3) Escrita, Fala, Pensamento e Imaginação; 4) Traços, Sons, Cores e Formas; 5) Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Esse conjunto de aprendizagens deve possibilitar o desenvolvimento considerando os diferentes ritmos das crianças, sem serem rígidos. (BRASIL, 2017)

Um subcapítulo deste documento expõe a necessidade da continuação integrada dessas aprendizagens para a sua transição ao ensino fundamental. Para isso, elenca uma série de estratégias capazes de dar uma continuidade ao percurso educativo da criança: acolhimento afetivo, adaptação, informações em registros de sua trajetória na EI entre outros. (BRASIL, 2017)

De forma inicial, uma primeira análise pode apontar alguns avanços no que tange a indissociabilidade do cuidar-educar e a orientação do não-cotidiano nessa etapa escolar. Porém, precisamos “desromantizar” essa etapa de escolarização, para que essa referência “não se torne retórica, esvaziada de um sentido mais amplo, muito presente em discursos midiáticos e propagandísticos quando se trata de abordar a infância sob o aspecto afetivo-relacional.” (PORTELINHA, 2017, p.34)

Para tal, Portelinha (2017) destaca que o documento compreende a criança como sujeito ativo que produz sua própria cultura. Aliamos que tal compreensão entra em acordo direto com o que as antigas referências para a EI já evidenciavam: a centralidade da criança e da secundarização da intervenção pedagógica. Para contrapor-se a essa proposta, a autora traz a síntese exposta por Arce e Baldan (2009, p.189) no Grupo de Trabalho (GT) de Educação Infantil que destacam como necessário atribuímos o conceito de cultura como: “[...] a síntese da produção humana traduzida nos fenômenos do mundo objetivo por meio da cultura material (instrumentos de trabalho) e da cultura intelectual (a linguagem, as ciências e as artes)”, o que as levam a afirmação de que “[...] a criança não cria cultura, mas se apropria da cultura existente reproduzindo-a e modificando-a.” (p.197)

Esse ponto de análise é crucial para entendermos, em diálogo com um dos nossos objetos de estudo, de como o ser humano se desenvolve a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico Cultural, colocando-se contra as propostas da BNCC referente a conhecimento, escola e desenvolvimento do ser humano, que serão tratados nos capítulos a seguir.

## 2.2 Problemáticas significativas da Educação Infantil

Pasqualini (2006) elege no histórico da educação infantil duas problemáticas significativas com referência a especificidade do trabalho pedagógico da educação de crianças: 1) a dicotomia do binômio cuidar-educar e 2) as tendências não-escolares.

A primeira delas, o binômio cuidar-educar, é uma expressão que visa trazer as dimensões do cuidado e da educação como elementos necessários para o trato escolar da criança pequena. Esse conceito surgiu assim que as creches e pré-escolas adentraram às etapas de educação básica no país, na tentativa de equalizar e integrar ambas as atividades. Reafirmamos a posição de Pasqualini (2006) que, apoiada no estudo de outros teóricos, reforça que a indissociabilidade entre cuidar-educar merece uma atenção tendo em vista que:

[...]é impossível cuidar de crianças sem educá-las. [...] toda relação entre o cuidador e a criança no âmbito pré-escolar é permeada por algum tipo de cuidados, seja ele explicitado e consciente ou não. (CRAIDY, 2002, CORREA, 2003, *apud* PASQUALINI, 2006, p.40)

Com relação à outra problemática, a tendência da não escolarização (ou desescolarização), trata-se de uma vertente formada por pesquisadores da Pedagogia da Infância<sup>19</sup> que atribuem os conceitos pertencentes à educação (currículo, ensino, professor, conteúdo e etc) como algo pejorativo e negativo. Para essa corrente de pensamento a educação infantil: a) não deve ser uma educação meramente escolar, pois essa está associada à inflexibilidade e ao cerceamento da liberdade dos indivíduos; b) a sua ênfase deve estar voltada à educação, ao invés do ensino; c) a criança deve ser a protagonista principal no processo educativo; d) o currículo deve ser desconsiderado. (PASQUALINI, 2006)

Esses preceitos da tendência da Pedagogia da Infância reforçam conceitos românticos com relação à educação, destacando que o ambiente escolar deve prezar

---

<sup>19</sup> Pasqualini (2016) denomina os pesquisadores (ROCHA, 1999, 2002; CERISARA, 2004; FARIA 2005) como pertencentes ao grupo da Pedagogia da Infância.

puramente pelo prazer e pela descoberta. De certa forma, ela não deixa de ter razão quando nos chama à atenção para essas questões, contudo, quando trazem essa afirmação como encerrada por si só, tendem a esvaziar a escola como um ambiente de ensino, que gera desenvolvimento integral, que propicia a socialização e do ensino que norteia o próprio cuidado.

Utilizando-se de Arce (2004b), Pasqualini (2016) expressa que:

[...]mais que discutir a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, tais pesquisadores defendem a consolidação de uma *pedagogia* própria a esse segmento, rompendo definitivamente os laços com a *escola* e com a figura do professor como alguém que ensina e transmite conteúdos. (p.51)

Ao romper com a escola e com a figura do professor, como aqueles que direcionam, executam e mediam os processos pedagógicos, e ao trazer a centralidade pedagógica em torno da criança, seus princípios acabam não se distanciando muito daquilo que a Escola Nova e que os movimentos construtivistas já faziam, anulando o seu discurso de uma pedagogia inovadora e os alinhando nas “Pedagogias do Aprender a Aprender”<sup>20</sup>:

Reconhecemos nas “pedagogias do aprender a aprender” uma vasta corrente pedagógica que apresenta, em menor ou maior grau, o construtivismo como base pedagógica e a unilateralidade como concepção de formação humana. Destacamos, de acordo com Duarte (2001), alguns elementos estruturantes das pedagogias do “aprender a aprender” para que possamos, a partir destes elementos, desenvolvermos a crítica: 1) Primazia do desenvolvimento biológico frente aos processos de aprendizagem; 2) Relativização e desvalorização da função do professor no processo de ensino e aprendizagem; 3) Dissolução da função da escola na transmissão do conhecimento científico. (ALVES, 2015)

Tais problemáticas estão expressas nas bases legais dos documentos que orientam a atuação pedagógica nas instituições de educação infantil. Como vimos, ambos documentos apresentam uma concepção de formação voltada para a cidadania, centrando o papel do professor como um mero seguidor das necessidades das crianças e estabelecendo o ensino e o currículo para a educação infantil como algo “rotineiro, cronometrado, sem vida, sem brilho, sem prazer, que engessa a atividade livre das crianças” (p.195). Ainda sob essa análise, Pasqualini *et al* (2016) nos chama a atenção que essa concepção está em sintonia com as exigências do

---

<sup>20</sup> Para mais ler: DUARTE, N. Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001b.

Banco Mundial e do projeto de formação neoliberal, que encontraram através do discurso pós-moderno a sustentação das suas bases formativas.

Nesse sentido é importante frisar que por mais que se tenha aberto um novo marco no país, através de uma série de formulações legais e normativas a respeito da formação da criança, a concepção assistencialista de educação e da desescolarização imperam na educação infantil.

Se por um lado avançamos por termos conquistado, mediante a luta dos trabalhadores, a escola como direito obrigatório e fundamental para a formação da criança, paradoxalmente perdemos de outro, pois a concepção escolar que vigorou foi a do abandono do ensino, da desqualificação pedagógica, do empobrecimento do papel do professor denominando-o como tio-oficineiro-cuidador-jardineiro-facilitador-brincante-recreador (Tudo! Menos professor!), ou seja, um discurso que contribui para a negação da própria escola e da sua função nuclear.

Os apontamentos históricos da trajetória da Educação Infantil no Brasil nos revelam ainda que esta esteve ancorada nas bases e referenciais do sistema capitalista. Para nós, não basta a criança somente estar na escola, mas precisa estar também num espaço que possibilite a sua formação em sua totalidade de possibilidades, na referência da possibilidade histórica de desenvolvimento da omnilateralidade.

Esses fatos, sintetizam e constroem o arcabouço do trato com a educação infantil na sociedade brasileira. Cabe a nós, enquanto professores, que se debruçam sobre essa realidade, modificá-la e entender as relações entre o geral, o particular e o singular, entendendo-a não como uma realidade estanque, imutável, mas sim, como fruto das relações sociais, na disputa dos seus interesses de classe e dos seus rumos.

Para isso, buscaremos no capítulo a seguir apresentar os princípios teóricos, filosóficos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica que sustentam a nossa concepção de desenvolvimento humano, de escola, e de educação física. Princípios esses que rompem com a lógica do domínio capitalista sob a formação humana dos trabalhadores e dos seus filhos e que apontam as necessidades de uma formação humana omnilateral.

### 3 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: NÃO NASCEMOS HUMANOS, TORNAMO-NOS.

*“[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele próprio produzida no mesmo ato em que ele produz sua existência ao transformar a natureza de acordo com suas necessidades.” (SAVIANI, 2009, p. 6).*

Nesse capítulo apresentamos a teoria do desenvolvimento humano, baseado nos princípios teórico-filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural, formulada por Vigotski e que nos fornecem bases para proposições pedagógicas em torno da tendência pedagógica Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-superadora da Educação Física para o ensino na Educação Infantil.

Inicialmente, buscamos responder as seguintes questões: quais as características e especificidades do desenvolvimento humano tendo em vista suas relações com a educação escolar?

A Psicologia Histórico-Cultural nasceu das relações histórico-sociais da Revolução Russa e foi fundada por Vigotski na década de 1920, durante o I Congresso de Psiconeurologia na Rússia. Nos anos posteriores outro grupo de teóricos se somaram à então Escola de Vigotski<sup>21</sup>, onde a principal preocupação era a de “fundamentar a ciência psicológica nos postulados do materialismo dialético, proposto por Marx e Engels.” (PASQUALINI, 2006, p.67)

A Psicologia Soviética, ao estar alicerçada no método marxista de interpretação do mundo, passou então a ter um diferencial das demais concepções de Psicologia por estar baseada numa leitura filosófica, assumindo, com isso, um dos marcos metodológicos do materialismo histórico-dialético, que automaticamente a fazia defender um projeto histórico de sociedade:

Sabidamente, toda formulação filosófica contempla uma concepção de homem, de sociedade, da relação entre esses pólos e, sobretudo, acerca das possibilidades de construção do conhecimento. Neste sentido, qualquer elaboração teórica, em especial nas ciências

<sup>21</sup>A Escola de Vigotski tinha em sua composição autores como Luria (Neuropsicologia, processos psicológicos superiores, cérebro e psiquismo), Leontiev (Psicologia geral, teoria da atividade, personalidade, sentido pessoal), Zaporozets (Periodização do psiquismo humano, psicologia evolutiva), Morozova (Metodologia e fundamentos da educação especial), Bojovich (Psicologia da personalidade, em especial do adolescente), Elkonin (Psicologia do jogo), Galperin (Teoria da formação da atividade mental por etapas), Slavina e Levina. (GOLDER, 2006, *apud* PASQUALINI, 2006, p. 68)

humanas, traz em seu bojo preceitos filosóficos. Entretanto, nem todas teorias evidenciam-nos e, muitas vezes, apenas pela via analítica podemos desvelar suas concepções ocultas. Diferentemente, a psicologia sociohistórica não se omite de um claro posicionamento político-filosófico, tendo a compreensão do mesmo como requisito para seu efetivo domínio. Com esta assertiva procuramos alertar para a impossibilidade de divórcio entre esta matriz do pensamento psicológico e o sistema filosófico que medeia suas proposições. (MARTINS, 2008, p.8)

Sob tais preceitos, a Escola de Vigotski opunha-se as demais correntes psicológicas, já que o seu método de investigação de leitura da realidade revelaria os princípios da: 1) Análise da forma mais desenvolvida; 2) Perspectiva do conhecimento como um reflexo da realidade objetiva no pensamento; 3) Lei da transformação da quantidade em qualidade e 4) Totalidade. (PASQUALINI, 2006)

A escola soviética inaugurava uma nova vertente da psicologia, que conservava as relações sociais e o ser como sendo determinado pelo conjunto da totalidade. Essa concepção compreendia o homem como um ser histórico e social, constituído e formado na sua relação homem/natureza e que necessitava se apropriar da sua herança sociocultural para assim objetivar sua humanidade. Essa compreensão superava, portanto, as linhas de análise do desenvolvimento naturalista ou fenomenológica, tendo em vista que as relações histórico-sociais passaram a ser determinantes para o seu desenvolvimento psíquico e não o contrário.

Pasqualini (2006) nos estudos de Shuare (1990), Vigotski (1995), Duarte (1993) e Leontiev (1978) elege as categorias centrais da perspectiva histórico-cultural, sendo elas: a historicidade, a apropriação e a objetivação. Segundo a autora, a primeira delas – a historicidade – constitui-se como o eixo organizador e que dá sustentação aos princípios da Psicologia Soviética em articulação com as categorias do materialismo histórico-dialético:

A explicitação da dimensão histórica do psiquismo humano refuta explicações universais e naturalizantes do processo de desenvolvimento infantil, situando a apropriação da cultura – um processo educativo por excelência, como veremos - como fator determinante do próprio desenvolvimento psicológico dos indivíduos. (PASQUALINI, 2006, p.77)

A categoria histórica elege o homem como um ser constituído por múltiplas determinações, sendo fruto das relações de poder, da disputa dos rumos da sociedade e dos elementos culturais que formam suas funções psíquicas. Assim, o ser humano estabelece-se numa relação dialética como sendo produto e produtor,



pois passa a ser determinado pelas condições sócio históricas, mas também a produz, pois é sujeito histórico, capaz de confrontar a realidade posta.

As outras categorias expostas (apropriação e objetivação) atribuem a humanização - em par dialético com a categoria histórica - como resultante do desenvolvimento da principal atividade humana: o trabalho.

O trabalho é a condição que diferencia o homem dos demais animais. É a atividade que amplia suas possibilidades enquanto humano, possibilitando-lhe a transformação da realidade mediante as suas necessidades. Essa atividade é exclusivamente humana, já que o homem é a única espécie que transforma, complexifica, cria e atribui significados as suas ações e aos seus instrumentos. Em síntese, segundo Marx e Engels (2007, p.10), “ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material”, enquanto que os demais animais se adaptam à natureza, agindo por um instinto que lhes é garantido de acordo com sua bagagem nata-genética.

Essa atividade pode ser caracterizada como material ou não-material. A primeira delas, o trabalho não-material, consiste naquele que é responsável pela produção de valores, significados, conceitos e símbolos. São as atividades referentes a antecipação, planejamento e mensuração das ações, que não acontecem por acidente ou ocasião, mas sim, por intencionalidade. Já o trabalho material é aquele responsável pela produção palpável, de objetos, de instrumentos, como transformação direta da matéria prima, sendo produto do trabalho não-material. (MARSIGLIA, 2008)

Ao identificarmos a categoria trabalho como fundante do ser social, estabelecemos o homem como um ser capaz de antecipar a natureza para satisfazer suas necessidades, transformando-a e transformando a si próprio. Em outras palavras, o ser humano é um ser que supera sua condição animal-natural e instintiva, passando a ser, através dessa atividade, um ser intencional e capaz de produzir as condições de sua existência. Em concordância, trazemos a definição do trabalho em Souza (2007) como

[...] a atividade que impulsiona o desenvolvimento humano; é no trabalho que o homem se produz a si mesmo: o trabalho é o núcleo da atividade criadora do sujeito humano. No trabalho se acha tanto a resistência do objeto (que nunca pode ser ignorada) como o poder do sujeito, a capacidade que o sujeito tem de encaminhar, com habilidade e persistência, uma superação dessa resistência. Se não fosse o

trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto. O trabalho possibilitou ao homem ir além da natureza propriamente dita. O homem não deixa de ser um animal, de pertencer à natureza; porém já não pertence inteiramente a ela. Com o trabalho, o homem se humanizou e pôde contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais (KONDER, 1998, *apud* SOUZA, 2007, p.45).

Com essa afirmação, não desqualificamos a condição natural-biológica do ser humano - ao contrário - tratamos de ampliá-la, passando esse a ser um sujeito que supera as suas condições natas-orgânicas em direção a um ser que atribui os aspectos históricos-sociais como determinantes para o seu desenvolvimento. Leontiev (1978), caracteriza essa superação a partir de três estágios:

O primeiro compreende o estágio da evolução exclusivamente biológica, acentuadamente marcada pelas relações naturais e adaptativas do ser à natureza. Este estágio é seguido por aquele no qual, graças a um determinado nível de desenvolvimento biológico já alcançado, principia um desenvolvimento embrionário de vida social. Este segundo é preparatório para o surgimento da espécie *Homo sapiens*, quando o desenvolvimento humano já não é condicionado ou determinado pela evolução biológica, mas sim, pelo estabelecimento de funções novas, próprias da vida em sociedade. Assim, a partir do terceiro estágio, o desenvolvimento humano passa a pressupor a superação de um sistema de vida dominado por uma natureza dada (plano biológico) em direção a um sistema de vida criador de uma natureza adquirida (plano histórico-social). (LEONTIEV, 1978 *apud* MARTINS, 2008, p.10)

Ao transpor essa condição natural, mediada pelo trabalho, o ser humano avança de forma qualitativa na sua própria condição enquanto ser, desenvolvendo novas qualidades cognitivas e afetivas. Para Saviani (2006) isso se objetiva como a formação da nossa segunda natureza, ou seja, nossa natureza histórico-social que passa a ser determinante sobre a nossa primeira natureza (condição bio-física).

Diante de tais colocações podemos afirmar que o ser humano se constitui nesse conjunto de relações complexas e interligadas das suas relações naturais, sociais e históricas. E que nessa relação homem/natureza, a atividade principal - o trabalho - possibilita-lhe adquirir atributos humanos. Logo, o ser humano, a partir da *práxis*<sup>22</sup> de sua atividade, desenvolve-se na sua totalidade de possibilidades.

---

<sup>22</sup> No sentido da indicissociabilidade entre teoria/prática. De que na relação das qualidades do trabalho não-material e material, é justamente a capacidade de sua antecipação, mensuração, planejamento de sua intervenção que o diferencia dos outros animais. Assim como, a sua ação o faz defrontar-se à necessidade de ultrapassagem de um "obstáculo". A práxis então constitui-se como unidade indissociável entre agir/pensar (e vice-versa).

Reconhecemos a categoria trabalho como sendo a atividade-guia propulsora para o desenvolvimento humano. Por conseguinte, compreendemos como o homem se apropria das atividades já elaboradas e produzidas durante o percurso histórico da humanidade. Para isso torna-se importante analisar a categoria do trabalho educativo, a qual nos conduz para uma compreensão acerca de como o homem se apropria e objetiva a sua história na humanidade, ou seja, como o homem se humaniza.

### 3.1 Trabalho educativo e a centralidade do ensino no processo de escolarização

O homem constituiu desde os seus primórdios, condições de manutenção de sua vida diante da natureza. Contudo, qual o fator determinante que garante que as demais gerações continuem sobrevivendo, superando e evoluindo as suas condições objetivas de vida, desenvolvendo tecnologias e objetivando sua humanidade?

Quando fazemos tal questionamento, acabamos por afirmar que o ser humano não parte do zero nas suas condições de vida. Imaginemos aqui, se a cada nova geração tivéssemos que *resetar* as condições e produções já pré-estabelecidas pelo conjunto da sociedade: como avançaríamos no sentido de nossa existência e sobrevivência?

Isso não acontece! Primeiro porque o ser humano pertence à uma teia social que desenvolveu ao longo dos tempos, condições de apropriação daquilo que já foi construído por gerações anteriores, lhes atribuindo valores e significados. Essa evolução da forma de transmissão de nossa cultura, pode ser exemplificada desde as formas mais rudimentares como os desenhos rupestres, passando pelas sociedades que se baseavam na oralidade até as mais atuais através da educação escolarizada. Leontiev (1978) exemplifica esta questão ao afirmar que:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração

formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 1978, p.263)

A contextualização dessa forma de apropriação pode ser dada nos exemplos de que para nos alimentarmos não precisamos mais sair à caça de um animal silvestre nas mesmas condições que as dos nossos ancestrais, não precisamos recriar as suas ferramentas de defesa, não criamos novos idiomas, não atribuímos novas denominações para as cores e etc. Contudo, se tais condições não são natas ao ser humano, se não nascemos com esses conhecimentos pré-estabelecidos em nossa natureza, de que forma nos apropriamos do conjunto das produções materiais e não-materiais?

Nesse momento, surge a necessidade de nos aprofundarmos sobre a Pedagogia, pois como afirma Pasqualini (2006, p.43): “a psicologia, por si mesma, não é capaz de orientar a ação docente. Psicologia e pedagogia constituem uma unidade que orienta a prática pedagógica”.

Para Saviani (2011), a ação de apropriação da objetividade humana é adquirida pelo homem através do trabalho educativo. Este é, segundo o autor:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p.13 – grifos nossos).

Diante da exposição desses elementos essenciais para o trabalho educativo, conseguimos aqui estabelecer relações entre o que ensinar e o como ensinar. Ao nos apresentar esses dois objetos, Saviani (2011) nos conduz para o entendimento da necessidade de apropriação daquilo que se apresenta e se constituiu como essencial ao desenvolvimento humano, rejeitando com isso o acidental e as manifestações modistas (aquelas que da mesma forma que aparecem, somem no tempo). Já essa base sólida de conhecimentos fundamentais, está intrinsecamente ligado aquilo que foi construído historicamente pelo ser humano e que o auxiliou no seu processo de desenvolvimento. Aqui, ela é algo tido como indispensável, crucial, vital, que nutre sua essência enquanto ser humano. Para o autor, essa noção do que é essencial é o que deve balizar a seleção dos conteúdos a serem ensinados na escola, daquilo que se estabelece como clássico.

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2011, p.13)

Para a sua máxima potencialidade, esse saber precisa ser organizado, sistematizado e metodologicamente conduzido, para assim atender os objetivos de humanização dos indivíduos. Nesse instante, cabe aqui apresentarmos o local que institucionaliza esse trato pedagógico, a saber, a escola.

O termo escola tem sua origem na Grécia Antiga e advém da palavra *Skhole*, que significa lugar do ócio. A sua etimologia retoma às suas origens e expressam suas características. Contudo, por vivermos diante de um quadro social configurado pela divisão da sociedade em classes, este local tende a orientar diferencialmente as classes dominantes e os trabalhadores. Ou seja, “a educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.” (SAVIANI, 2007, p.156)

Com o advento da Revolução Industrial, que resultou no pleno desenvolvimento da sociedade de classes, revela-se ainda mais a cisão entre trabalho e educação como expressão da divisão entre trabalho manual x trabalho intelectual. Essa divisão tem como ponto de partida o novo modo de produção social, que com a transferência do eixo de produção do campo (agricultura) para a cidade (indústria), impôs aos membros da sociedade novas requisições que possibilitassem e viabilizassem o acesso a essa nova cultura de produção. Destarte, a escola ganha um destaque para viabilizar esse objetivo.

O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais. Pela maquinaria, que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. Esse processo aprofunda-se e generaliza-se com a Revolução Industrial levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX. (SAVIANI, 2007, p.158)

Ou seja, a escola se localiza ainda nos tempos atuais como um espaço que reforça essa cisão entre trabalho x educação, fornecendo a instrução para os trabalhadores, atendendo as necessidades do mundo do trabalho, enquanto que para

as classes dominantes, instaura-se como um espaço para a formação. Inclusive, exemplificamos esse fenômeno na própria trajetória da Educação Infantil no Brasil.

Nos contrapomos veementemente à escola como um espaço que se balize pelos valores capitalistas: unicamente instrutiva, preparatória para a empregabilidade, que reforce o individualismo, competitiva, baseada pelo discurso da meritocracia e que esteja sob as garras dos reformadores empresariais da educação, vide BNCC, por exemplo. Ao nosso entender, a escola deve-se compor como o lócus-fundamental da humanização, que desenvolva o ser humano em suas máximas possibilidades, cujo horizonte é a omnilateralidade.

Esta escola, que rompe com o modo do Capital organizar a vida, deve permitir aos seres humanos a apresentação e o acesso ao conjunto do conhecimento produzido e sistematizado historicamente, daquilo que foi eleito como essencialmente necessário para a compreensão da vida ao seu redor. Devolvendo ao homem sua condição de desenvolver-se plenamente em suas máximas possibilidades artísticas, filosóficas, expressivas, cognitivas, sociais e transformadoras.

Deste modo, é preciso pensarmos uma educação infantil que atenda o contexto de escolarização supracitado, acolhendo os pressupostos do desenvolvimento da criança pequena, assim como dos conhecimentos necessários para o processo de humanização e do acesso às formas mais desenvolvidas de ensino.

Para se alcançar isso, precisamos pautar uma escola que se construa através do não-cotidiano, como um lugar de ensino e que amplie o conhecimento da criança para além do que se é feito no cotidiano da vida. Isso não quer dizer que essa instituição deva abandonar as atividades e os objetos do cotidiano (lavar, comer, guardar, amarrar os sapatos), mas sim, ressignificá-los e transcendê-los articuladamente com o conjunto das ciências, artes, filosofia, de uma forma que venha a enriquecer a vida escolar infantil.

Nesse sentido, apresentamos no próximo tópico a teoria da atividade e a periodização do desenvolvimento humano como essenciais para se pensar a educação infantil.

### 3.2 Teoria da atividade e periodização do desenvolvimento infantil

Compreendemos, através da leitura marxista de mundo, que o ser humano não se desenvolve naturalmente, e sim, produz sua humanização mediante a

categoria do trabalho e das múltiplas determinações histórico-sociais que lhe concebem. Vimos ainda, que esse ser construiu historicamente meios e formas para que as demais gerações subsequentes se apropriassem do conjunto de sua produção histórico cultural, através da escola. Ao adentrarmos tal terreno, faz-se necessário, portanto, identificarmos a periodização do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

O nosso objetivo em identificar a periodização do desenvolvimento infantil em articulação com as bases ontológicas e epistemológicas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, partem no sentido de adentrarmos ao nosso campo de pesquisa, a Educação Infantil e o ensino da Educação Física nessa fase de escolarização, buscando relações e nexos com a defesa da escola como o lócus do ensino, que possibilita o ser humano a apropriar-se de maneira sistematizada da cultura produzida historicamente e de que o resultado da humanização foge às questões meramente naturais e espontâneas.

No conjunto de nossa revisão de literatura, expomos que a criança saiu do cenário subalterno das ruas, fábricas e do ambiente familiar para adentrar a uma instituição escolar, com uma intencionalidade educativa. Todavia, identificamos que esse conjunto de intenções, exposto através das bases legais educativas, expressou majoritariamente uma orientação pedagógica voltada para a concepção de desenvolvimento infantil naturalista, biológica e tendo o adulto (professor) como um ser coadjuvante nesse seu desenvolvimento. Enquadramos tais proposições no campo das pedagogias do “Aprender a Aprender”, como resultantes de uma visão hegemônica de base Piagetiana<sup>23</sup> de desenvolvimento e construtivista de pedagogia, que imperou e impera na educação das crianças pequenas.

Ao tomarmos a categoria do trabalho como a atividade propulsora e guia da formação do ser social e classificando a escola como o local de máximo desenvolvimento do ser humano, nos contrapomos a tais proposições hegemônicas existentes atualmente no interior da escola contemporânea. Contudo, para que o trabalho pedagógico na escola, em especial na etapa da Educação Infantil, assuma

---

<sup>23</sup> “Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel, 9 de agosto de 1896 - Genebra, 16 de setembro de 1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano.” – Extraído de: JEAN PIAGET. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget)>. Acesso em: 08/06/18.

tal potencialidade, faz-se necessário identificarmos as especificidades do desenvolvimento da criança de 0-6 anos (faixa etária assumida desse ciclo de escolarização).

A escola de Vigotski, ao fornecer contribuições acerca de uma concepção de desenvolvimento baseada no método histórico-dialético, expôs que o resultado da apropriação das objetivações culturais humanas depende necessariamente da mediação do ser com outro que detenha de forma mais elaborada o conjunto das produções humanas. Aqui temos, de imediato, a importância e a centralidade do ato do ensino já na educação infantil. Para Pasqualini (2006), o professor de educação infantil caracteriza-se como sendo esse “outro” na relação de ensino, que detém uma intervenção consciente no sentido de apontar as características da atividade humana objetivada. Nessa perspectiva, o professor nessa etapa escolarizante deve ser entendido, segundo a autora, como “[...]alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança.” (p.192 – grifos nossos)

Ou seja, quando o ato educativo parte das premissas do acesso e da apropriação das produções culturais, sendo estes a fonte para o desenvolvimento da criança, subentende-se aqui que não se trata de qualquer atividade como promotora do desenvolvimento psíquico humano. Portanto, diferentemente do que as tendências hegemônicas da Pedagogia da Infância defendem, baseada no espontâneo e na desescolarização, a tendência soviética alicerça seu aporte teórico-metodológico nas bases de que o psiquismo individual da criança deve o ser o das conquistas do desenvolvimento histórico humano. Com isso, trazemos a seguinte afirmação de Pasqualini (2006) para se compreender o ensino na educação infantil:

[...]a intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico, podemos afirmar que os pressupostos de Vigotski, Leontiev e Elkonin sustentam a defesa do ensino junto à criança de 0 a 6 anos.” (p.193-4)

A partir dessas afirmações, da centralidade do ensino e do professor como aquele que dirige e organiza intencionalmente as atividades, torna-se necessário reconhecermos quem é essa criança e quais são os processos de desenvolvimento durante esse período. Nesse quesito, a Psicologia Histórico-Cultural através da Teoria



da Atividade, nos apontou importantes contribuições com relação à periodização do desenvolvimento da criança. Essa teoria pode ser compreendida como:

Como conceito científico, seu significado difere de sua aceção no senso comum e em outras teorias. Atividade é um processo que se constitui de uma cadeia de ações, voltadas a determinados fins, os quais, encadeados, atendem ao motivo que impulsiona a atividade (sendo que o motivo reflete uma necessidade humana e identifica o objeto que a satisfaz). Atividade não é, portanto, sinônimo de ação ou de simplesmente “fazer alguma coisa”. (PASQUALINI ET AL, 2017, p.52)

Compreende-se, portanto, atividade, não como uma ação isolada, mas sim, como um conjunto das práticas humanas, histórico e socialmente referenciadas, daquilo que determina o desenvolvimento humano. Para Duarte *apud* Melo (2017, p.55), a teoria da atividade tem como eixo central “os nexos e determinações entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência.” Com isso, constitui-se como uma teoria que busca analisar a formação da consciência humana não obstante das múltiplas causas histórico-sociais que formam o próprio desenvolvimento do homem.

Melo (2017), elaborou em seus estudos uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física, baseado nas contribuições da teoria da atividade elaborada pela escola de Vigotski. Apoiado nas obras de Vigotski e Luria (1996), Marx (1982; 1996; 2008), Plekhanov (1926), Leontiev (2004), Tuleski e Eidt (2016), Duarte (2013), Martins (2013), Luckacs (1978) e um conjunto de teóricos marxistas, o autor demarca que a atividade humana surge da necessidade do ser humano em satisfazer as suas necessidades, e que tal, “busca qualificar, sócio historicamente, o processo de desenvolvimento humano ao explicar como o humano se forma no ser vivo, pela mediação de sua atividade consciente, o tornando Homo Sapiens Sapiens” e estabelecendo-se como uma “[...]unidade dialética entre atividade e consciência[...].” (MELO, 2017, p.57).

Tal unidade, deve ser assim entendida, pois o desenvolvimento do psiquismo humano, ou seja, sua consciência, é transformada mediante as condições objetivas de vida do ser humano, de suas experiências sociais vivenciadas, e que essa, ao sofrer um salto qualitativo, regula-se e adquire novas particularidades para desenvolver-se.

Pasqualini *et al* (2017), ao elaborar a proposta pedagógica para a rede de educação infantil do município de Bauru (SP), elege a teoria da atividade referenciada em Leontiev (1978) e a destaca como a fonte para o processo de apropriação da cultura que gera o desenvolvimento humano, destacando três propriedades dessa teoria, sendo: “seu caráter ativo, sua natureza mediada e sua propriedade de formar no homem novas funções psíquicas (não-naturais)” (p.52).

Na primeira delas, seu caráter ativo, essa apropriação é feita pela própria atividade, o que pode ser compreendido como “mão na massa”. Ou seja, é quando a criança se torna ativa, executando, mas não sendo qualquer atividade, mas sim “aquela que contém os traços essenciais da atividade encarnada no objeto” (PASQUALINI *et al*, 2017, p.52). Para ilustrar tal afirmativa, a autora nos fornece o seguinte exemplo:

Para que a criança domine o uso de um instrumento da cultura como, por exemplo, um pincel, é preciso que ela utilize esse objeto como parte da atividade de pintura, conquistando a necessária coordenação de movimentos e a capacidade de uso intencional do instrumento visando à aplicação de tinta em um determinado suporte. (PASQUALINI *et al*, 2017, p.52)

A segunda propriedade da teoria da atividade é a da natureza mediada, e aqui entra o papel educativo do adulto-professor como aquele que domina os elementos e objetos da cultura e que detém o conhecimento acerca das etapas de desenvolvimento e particularidades da criança. Em resumo, este será o responsável por mediar e apresentar as ações necessárias a serem reproduzidas, pois, a depender de seu domínio cultural, a criança não estabelecerá uma relação adequada com tal objeto/ação.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação” (LEONTIEV, 1978, p.272)

A terceira característica é a formação das novas funções psíquicas. Este atributo está intimamente ligado com a incorporação das funções anteriormente supracitadas e caracteriza-se como o avanço e salto qualitativo da psique humana. É

aquela em que o ser humano dá um passo avante na sua consciência, adquirindo novas características psíquicas e sendo determinado por novas atividades guias. A formação dessas novas funções psíquicas acontece mediante à experimentação e vivência das atividades dominantes que lhe cabem em determinado momento do seu desenvolvimento. Essa incorporação é realizada graças à relação e mediação deste ser com outro, que detém, de forma mais elaborada, as condições culturais pré-estabelecidas das ações e significados dos objetos da atividade humana. Ao passo que essas são apreendidas e internalizadas como satisfatórias para a sua condição existencial em vida, novas condições de desenvolvimento são apresentadas, formando em si novas funções psíquicas, como bem nos exemplifica Pasqualini *et al* (2017):

Pensemos no processo de apropriação de um instrumento da cultura relativamente simples: uma escova de cabelo. Os primeiros contatos da criança com esse objeto serão, como vimos, exploratórios: ela vai examinar a escova, balançar, bater, dependendo da idade poderá mordê-la. Trata-se de um uso indiscriminado dos objetos, momento em que a criança utiliza as operações e ações que já domina para manusear o novo objeto, independentemente de seu conteúdo social. Começamos então a ensiná-la a utilizar esse instrumento, apresentando modelos e instruções, convidando-a a aprender. Para dominar o uso desse objeto, a criança precisa ser capaz de agarrá-lo com a mão com força suficiente e realizar movimentos coordenados com o braço, sendo capaz de executar, avaliar e replanejar seus movimentos. Isso pode nos parecer trivial, mas trata-se de um aprendizado complexo! Nesse processo, a criança reorganiza seus movimentos, subordinando-os às exigências de utilização do instrumento. Formam-se na criança novas operações motoras e cognitivas. (PASQUALINI *et al*, 2017, p.54)

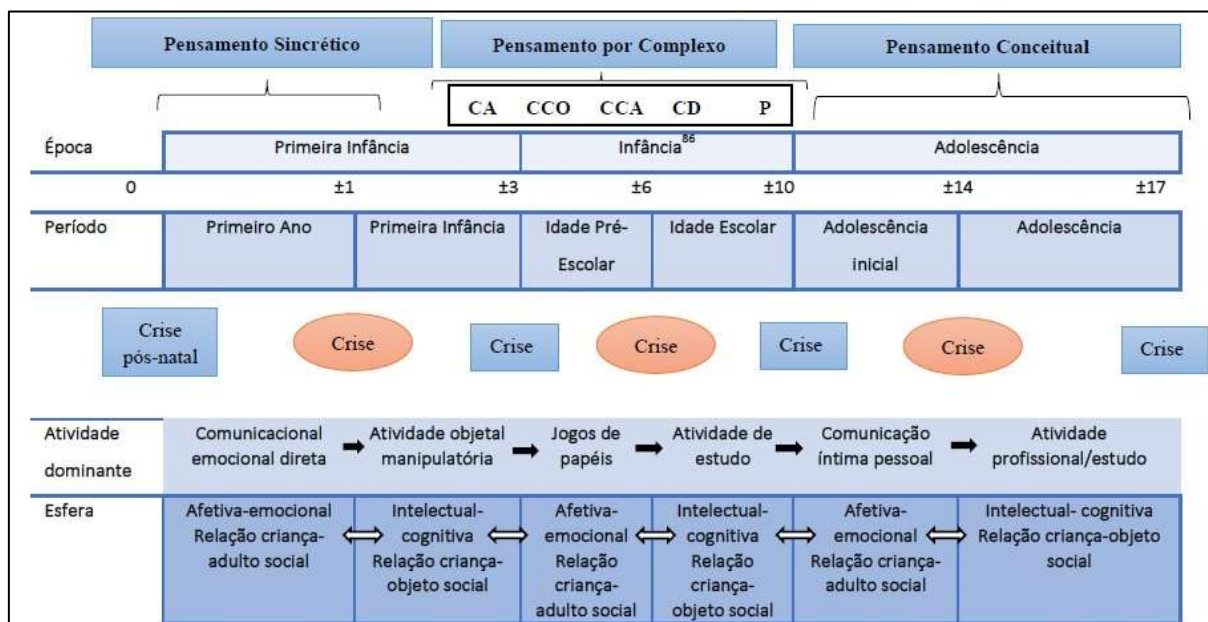
Importante compreender que o surgimento dessas novas funções psíquicas não brota naturalmente no ser humano, e sim, passa a depender necessariamente da vivência e da internalização da atividade dominante em determinado período do seu desenvolvimento. Logo, esse desenvolvimento dá-se em movimento dialético, em que ocorrem os saltos qualitativos e superações no psiquismo, assim como, da própria atividade. Um exemplo desse salto de qualidade é que quando apresentamos os diferentes períodos do desenvolvimento em que a criança vai passando de uma fase para outra, muda-se a própria relação desta com o mundo. Ao fazer essa transição para um novo período do seu desenvolvimento, surge qualitativamente uma nova criança, que estabelece sua relação com o mundo de um outro modo. Isso contradiz

as leis naturalizantes do desenvolvimento humano, já que o protagonismo aqui é da atividade, sendo esta, a guiadora do desenvolvimento do psiquismo.

Tendo estas determinações em vista, nos compete aqui apresentarmos a periodização do desenvolvimento infantil. Para isso, utilizaremos de Melo (2017), que através dos estudos de Leontiev (2004; 2006), Elkonin (2004) e Pasqualini (2013) nos fornece as pistas de como se pensar as proposições pedagógicas em consonância com as atividades dominantes da criança e dos fundamentos da periodização do desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural, a citar: época, período, atividade dominante e crise.

Para isso, utilizaremos de um diagrama exposto pelo autor, que engloba as discussões acerca da periodização do desenvolvimento infantil. Este diagrama, exposto por Melo (2017), surgiu como uma adaptação do diagrama apresentado pelo Professor Ângelo Antônio Abrantes, da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp) – Campus Bauru, no ano de 2012, nos quais foram acrescentados alguns elementos adicionais, como referência aos estudos de sua tese, como podemos ver a seguir:

Figura 1 - Representação gráfica do esquema de periodização histórico-cultural do desenvolvimento



Fonte: MELO (2017, p.93)

Como a época da primeira infância e a infância constituem o nosso objeto de pesquisa, nos debruçaremos sobre elas, mais especificamente aos períodos correspondentes ao primeiro ano, primeira infância e idade pré-escolar.

Visualizamos, a partir da ilustração acima, que o primeiro ano corresponde a época da primeira infância, tem como atividade dominante a Comunicação Emocional Direta e que desenvolve-se nas esferas afetiva-emocional e na relação criança-adulto social. Pasqualini (2006, p.149), nos demonstra através dos estudos de Vigotski (1996), que essa fase caracteriza-se por uma contradição entre a total dependência do bebê para com o adulto - “máxima sociabilidade” - e das suas “mínimas possibilidades de comunicação”. Para o autor soviético, essa comunicação é estabelecida não através dos signos da linguagem, mas sim, através dos reflexos e estados emocionais da criança, sendo o afeto o elo que unifica as funções sensoriais/motoras e que estabelece diretamente a relação entre criança-adulto social.

Aqui, fica evidente o papel fundamental que o adulto tem para o desenvolvimento do bebê, pois este é o ser social que atende e que media suas atividades-guias de desenvolvimento. É justamente nessa relação entre criança-adulto, que, através do estímulo de suas atividades dominantes, como o estabelecimento de fala com a criança, a apresentação de objetos culturais e os estímulos corporais e de movimento, que a criança vai sendo convidada para estabelecer a sua comunicação com o meio, possibilitando o seu avanço psíquico. Logo, nessa fase de desenvolvimento, a criança necessita diretamente do adulto para ter garantida não só a sua sobrevivência, como também para estabelecer contato com o produto da cultura humana.

Nesse mesmo período, são introduzidos os objetos da cultura humana, que potencializam através do estímulo e do contato, o nascimento de uma nova atividade, que é justamente a manipulação de objetos.

No período que predomina a atividade objetal manipulatória, a criança se desenvolve nas esferas intelectual-cognitiva e na relação com o objeto social. Nessa fase, a criança vai transpor a manipulação dos objetos de uma forma ainda primária para outra ascendente. Essa superação é gerada pelo acúmulo de aprendizagens realizadas ainda na transição do primeiro ano de vida para o período da primeira infância. Logo, suas premissas são formadas ainda no primeiro ano, a partir da comunicação emocional direta, que através de um salto qualitativo, deixa de ser uma manipulação primária, formando na criança a necessidade de compreender o significado e o uso social dos objetos. A criança nessa fase está muito atenta ao mundo das coisas e dos objetos, ela quer compreender, saber como se chama e se

usa tais objetos, e o adulto aqui se apresenta como um ser necessário para lhe apresentar os significados e ações desses.

Ao realizar essa transição do primeiro ano para a primeira infância, o adulto deixa de ser para a criança o centro da situação psicológica e a sua atenção se volta para o mundo dos objetos. Todavia, essa atividade objetual manipulatória é necessariamente mediada pelo adulto, pois é ele quem organiza a atividade e possibilita a entrada da criança ao universo dos objetos culturais. Destarte, a apropriação por parte da criança não acontecerá meramente pela simples articulação com o objeto, mas vai ser formada a partir da explicitação por parte do adulto, que lhe apresenta o significado e os modos socialmente elaborados de uso desse objeto.

Conforme Pasqualini (2006), outro aspecto importante que surge nesse período é a comunicação. Todavia, essa forma comunicativa não sobrepõe a centralidade da atividade objetual nessa fase, mas sim, aparece como uma linha auxiliar para objetivar a atividade primordial nesse período. A linguagem ao desenvolver-se, irá inclusive ampliar e modificar a percepção da criança com relação ao mundo:

Com o desenvolvimento da linguagem, modifica-se a estrutura da percepção: a percepção sem palavras vai sendo paulatinamente substituída pela percepção verbal, dotada de sentido, isto é, vai-se convertendo em percepção generalizada. Em outras palavras, com o surgimento das generalizações no campo da linguagem, a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui, para além de suas propriedades físicas, um determinado sentido social. (PASQUALINI, 2006, p.152)

No trânsito da primeira infância para a idade pré-escolar a criança passará por um fenômeno denominado de crise. Segundo Vigotski (1996) *apud* Pasqualini (2006, p.154), este fator possui algumas características que se expressam no comportamento da criança, como: negativismo, teimosia, rebeldia, insubordinação, protesto violento, despotismo e ciúmes. Para a autora, estes comportamentos denotam a “crescente independência e atividade da criança” e a mudança de estágio do seu desenvolvimento. Tomando como base Leontiev (2001a), a mesma nos afirma que as crises que marcam a transição de um período a outro, não necessariamente precisam acontecer para que a criança ultrapasse os seus estágios de desenvolvimento, extrapolando, portanto, as explicações naturais. Essa exemplificação pode ser vista na seguinte passagem:

Na realidade, as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada. (LEONTIEV, 2001a, p.67)

Ao passar da primeira infância para a idade pré-escolar a atividade com os objetos em si vai esgotando suas possibilidades de desenvolvimento, com isso a compreensão da função social do objeto passa a contribuir pouco no desenvolvimento da criança. Diante disso, ela dominará os usos sociais de uma gama de objetos e passará a não mais se interessar pelo objeto em si, mas sim, por esse objeto inserido nas relações sociais.

É justamente na idade pré-escolar, correspondente à época da infância, que a criança terá como atividade principal o jogo de papéis, voltando a ter como esfera a relação afetivo-emocional e a criança-adulto social. Essa fase geralmente abrange as crianças de 3 a 6 anos e tem como característica a reprodução e assimilação do mundo humano. (LEONTIEV, 2001a *apud* PASQULINI *et al*, 2017)

A presente atividade guia nesse período de desenvolvimento, o jogo de papéis (ou jogo de enredo), expressam para Elkonin (1987b) *apud* Pasqualini (2006), um avanço qualitativo pois permitem à criança apropriar-se da relação das ações do sistema social a qual está inserida. Em síntese, essa atividade é a que vai permitir com que a criança se aproprie dos sentidos da atividade humana, pois esta vai reproduzir na sua atividade as ações e relações humanas por meio do desempenho de papéis.

Nesse período, a criança desenvolve-se na esfera da sua relação com o adulto-social, o professor irá desempenhar um papel crucial para potencializar o seu desenvolvimento: ampliando o acesso ao conhecimento de mundo, pensar os artefatos para a brincadeira, a construção e distribuição dos papéis de uma forma que seja rica em conteúdo e que se complexifique e se desenvolva.

Nessa explanação sobre as características da periodização histórico-cultural do desenvolvimento da criança pertencente à educação infantil, vimos que as atividades guias formam as premissas do desenvolvimento psíquico da criança a partir do seu contato com as objetivações humanas. Portanto, essas atividades não surgem como uma “obra divina”, sendo naturalmente determinadas, mas sim, formam suas

bases, através de uma intencionalidade pedagógica que é mediada por outro ser que domina o conjunto da produção humana.

Tendo em vista esse horizonte, cabe aqui, pensarmos no desenvolvimento da criança como resultado de um trabalho pedagógico intencional, consciente, consistente, planejado e enriquecido de experiências para que esta possa desfrutar o acesso ao conhecimento humano nas suas formas mais elaboradas e potencializadoras do seu desenvolvimento.

Para isso, apresentaremos a seguir, a Educação Física como uma área do conhecimento necessária para se fazer no interior da Educação Infantil e que auxilia nas perspectivas de desenvolvimento humano, de escola e de criança expostas acima.

### 3.3 Educação Infantil e Educação Física: sínteses para a prática pedagógica

Melo (2017), em sua tese de doutorado intitulada “O trato com o conhecimento da Educação Física Escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade”, apresenta as contribuições acerca do trato com o conhecimento da cultura corporal no componente curricular Educação Física para os diversos ciclos de escolarização. Em especial, o autor atualiza as contribuições da abordagem metodológica Crítico-Superadora para o ciclo que compete o objeto em análise de nossa pesquisa, tendo como base as contribuições da teoria da atividade e a periodização do desenvolvimento humano à luz da Psicologia Histórico-Cultural para o trato do conhecimento da Educação Física escolar.

Utilizando de tal fonte teórica, em articulação com aquilo que nossa pesquisa investigou, buscamos identificar a realidade e as possibilidades que a Educação Física pode fornecer para a educação infantil no município de Aracaju (SE). É evidente, portanto, que a análise de ensino nessa cidade, não se encerra por si só em suas delimitações geográficas, mas sim, constitui-se também para auxiliar o debate acerca de sua inserção na realidade educacional infantil brasileira.

Reiteramos aqui que essas contribuições devem estar em consonância com aquilo que apresentamos de concepção de desenvolvimento humano, de escola, de atividade e de formação humana. Para tal, apresentamos como abordagem de ensino da educação física a concepção Crítico-Superadora, elaborada pelo Coletivo de



Autores<sup>24</sup>, buscando responder às seguintes questões: 1) O que é Cultura Corporal? 2) Como o trato com o conhecimento da Educação Física na Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento da criança, considerando suas atividades-guias?

A tendência crítico-superadora surgiu como proposição metodológica para o ensino da Educação Física no início da década de 1990, como uma síntese de discussões, seminários, reuniões e da prática pedagógica de um conjunto de professores que viam-se, nesse período, emergidos num contexto socioeconômico de pleno desenvolvimento do neoliberalismo, de referência pedagógica conservadora que continha ainda os marcos militaristas e de uma educação física que tinha como objeto de estudo predominante o movimento e o esporte de alto rendimento. Essa proposta de educação física, que contrapunha-se aos códigos do rendimento, da regulação, da racionalização das técnicas e da forma do capital organizar as atividades corporais produzidas pelo ser humano, inaugurou, sem sombra de dúvidas, uma nova forma de se pensar e se aplicar a Educação Física no meio escolar: a) tendo a cultura corporal como seu objeto de estudo; b) alicerçada na teoria do conhecimento materialista histórico-dialético; c) tendo o currículo como objeto de uma reflexão científica que considera os meandros da sociedade e d) de uma perspectiva escolar que esteja alinhada aos interesses da classe trabalhadora. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Esta obra, que se estabeleceu como referência do campo crítico da área da Educação Física, forjou-se paralelamente ao período pós-constituição no país, no qual abria-se o campo de disputa das orientações educacionais e do direcionamento político, pedagógico, econômico no país. Resgatamos aqui que esse período de enorme formulação para essa área do conhecimento, aconteceu concomitantemente aos movimentos educacionais da infância, como pudemos acompanhar no histórico da infância que apresentamos no capítulo 2 desta monografia.

Importante aqui destacar que tais anseios estabelecidos por essa corrente assumem as bases gerais que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural que expomos anteriormente, contudo, dedicando-se especificamente à área de conhecimento da Educação Física e da Cultura Corporal.

---

<sup>24</sup> Conjunto de teóricos da área da Educação Física que elaboraram no ano de 1992 o livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, a saber: Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Michelli Ortega Escobar e Valter Brach.

Já sobre a Cultura Corporal, Taffarel e Escobar (2006, p.3) nos expõe como sendo

[...] o fenômeno das práticas [corporais] cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas à leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta.

Logo, se esse conjunto histórico da produção humana necessita ser apropriado pelos alunos, sendo a escola o local onde o ser humano tem suas máximas potencialidades formadas, de que forma poderíamos pensar o trato desse conhecimento na educação infantil, considerando as fases de desenvolvimento da criança e as suas possibilidades?

Antes de dar as referidas contribuições, Melo (2017) faz uma ressalva que a obra produzida pelo Coletivo de Autores (1992) possui algumas lacunas teórico-conceituais, principalmente no que compete às conexões entre o desenvolvimento da psique do aluno e o trato pedagógico em sua respectiva fase, e é justamente nesse ponto que a sua tese vem a contribuir. Ele demonstra que tal lacuna é dada por duas razões:

No Brasil, no momento histórico em que ocorreu a produção do livro Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores), não se tinha fácil acesso às obras da psicologia soviética, notadamente aquelas produzidas pela Escola de Vigotski, o que limitou os autores no aprofundamento dos nexos e relações entre o papel da educação escolar e da educação física no desenvolvimento psíquico do estudante ao longo de processo de escolarização. Outra razão que podemos apontar, como consequência da primeira, é que na produção do conhecimento da educação física no Brasil ainda não tínhamos estudos empíricos e teóricos que subsidiassem, a partir da teoria histórico-cultural, as discussões acadêmicas em torno da periodização do desenvolvimento psíquico e o ensino da educação física. (MELO, 2017, p.142)

Retomando e avançando às questões supracitadas, faz-se necessário aqui expormos novamente alguns dos eixos do diagrama elaborado por Melo (2017), em

que a criança analisada nessa pesquisa, compreende aquela pertencente à faixa etária de 0-6 anos, que abrange aos períodos do primeiro ano ( $\pm$  0-1 ano), primeira infância ( $\pm$  1-3 anos) e idade pré-escolar ( $\pm$  3-6 anos) e que ambas, respectivamente, têm como atividades-guias a comunicação emocional-direta, a manipulação de objetos e os jogos de papéis, como podemos ver no quadro a seguir:

Figura 2 - Diagrama 1º Ciclo de Escolarização

1º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Primeira Infância » Infância.
Período	Primeiro ano » Primeira infância » Idade pré-escolar.
Atividade Guia	Comunicação emocional direta » Objetal-Manipulatória » Jogo de papéis sociais.
Esferas	Afetivo-Emocional » Intelectual-cognitivo » Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre a natureza e a cultura (o biológico e social; o adquirido e o inato).
Desenvolvimento da Linguagem	Fase Pré-linguística » Domínio Primário do Idioma » Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento sincrético » Pensamento por complexos.
Principais Neoformações	Consciência embrionária de <i>si</i> » Consciência de <i>si-mesmo</i> » Consciência de <i>si</i> e de seu <i>entorno social</i> .

Fonte: MELO (2017, p. 151)

Para o Coletivo de Autores (1992) os ciclos de escolarização são organizados de uma forma em que os conteúdos de ensino se ampliam de forma simultânea e espiralada, objetivando que o estudante possa constatar, interpretar, compreender e explicar os dados da realidade. Apresenta ainda, que o primeiro ciclo já se dá na Educação Infantil, na época da infância e no período pré-escolar, tendo como finalidade central o confronto do estudante com os dados da realidade.

Nesse momento, Melo (2017) constata que tais proposições devem ser deslocadas para a criança pertencente à época da primeira infância, e não em sua época posterior como apresenta o Coletivo de Autores (1992), pois é justamente nesse momento em que a criança inicia a organização da identidade dos dados da realidade.

Nesse sentido, avaliamos que o primeiro ciclo de escolarização, considerando seu propósito “a organização da identidade dos dados da realidade”, e a escola e o professor como par indispensável nesta tarefa, têm como ponto de partida a educação infantil (não a pré-escola, mas sim a creche) e, com isto, consideramos que a apropriação sistematizada das atividades sociais presentes na cultura corporal pode

contribuir nesta etapa de escolarização no sentido de promover o desenvolvimento psíquico da criança. (MELO, 2017, p.146)

Tendo isso em vista, os conteúdos da Educação Física devem estar em sintonia com a finalidade em questão e articulado com a teoria da atividade da criança nesse período (comunicação emocional direta, objeto manipulatória e jogo de papéis), e assim como nos disse Pasqualini *et al* (2017, p.402), devem buscar refletir “os elementos que implicam direta indiretamente para o desenvolvimento dessa área no campo educacional, tais como as concepções de corpo, cultura, ludicidade e o próprio movimento infantil.”

Percebemos, inclusive, que as normas legais que orientam a prática pedagógica nesse ciclo de educação, trazem em seu bojo alguns conteúdos da Educação Física como corpo, linguagem corporal, expressão, dança, jogos, brincadeiras e práticas esportivas. Pasqualini *et al* (2017, p.399), nos chama a atenção de que esse conjunto de atividades devem ser englobadas sob o ponto de vista da Cultura Corporal e “devem integrar e articular-se com as diferentes esferas da vida (a arte, a ciência, o lúdico etc.) a serem trabalhadas com as crianças, na direção de ampliação das possibilidades de convivência concreta da infância”.

Nesse sentido, trazendo como exemplo o primeiro ano da criança, período no qual ela desenvolve-se através da atividade *comunicação emocional-direta*, o movimento se apresenta como um conteúdo essencial para o trato pedagógico da educação física, pois esta é condição basilar para a criança expressar-se. Portanto, indicamos em conexão com os princípios da abordagem Crítico-Superadora, que a atividade pedagógica nesse período deve estar ligada a um processo de amplitude do movimento (e não redução), de máxima expressão corporal (e não repressão), ou seja, que estabeleçam a liberdade da criança como uma atividade (e não apenas como um argumento).

Pasqualini *et al* (2017), ao trazer à tona o debate em torno do ensino da cultura corporal na Educação Física apresenta que o movimento se justifica pela atividade praticada pelas pessoas e que, para terem algum sentido, precisam ser dotadas de objetivos e motivos. Logo, tais movimentos representam “formas culturais do movimentar-se humano” (p.409) e se estabelecem como um patrimônio construído pela humanidade que se expressam nas diversas facetas de sua produção: como os jogos, brincadeiras, mímicas, esporte entre outros. Como o movimento corporal surge também como condição humanizante e que são dotadas de significados da ação

humana na sua relação com o mundo, devem ser compreendidas e tratadas no interior da escola.

Nesse instante, precisamos nos diferenciar da concepção fenomenológica do movimento humano. Cabe destacar que não é qualquer movimento – mas o ensino do que reconhecemos como cultura corporal. Romão Teixeira (2018), em sua tese de doutorado intitulada “Educação Física na Pré-Escola: contribuições da abordagem Crítico-Superadora”, afirma que a motricidade não é objeto de estudo da Educação Física, mas sim, “a dimensão da vida humana que dá lastro necessário e imprescindível para o desenvolvimento objetivo das formas sociais de atividades da Cultura Corporal” (p.101). Logo, o desenvolvimento do movimento e da motricidade não deve ser compreendido pelo professor de Educação Física como algo biológico, natural, isolado, fragmentado, explicativo por si só, mas sim, inserida num contexto de interações sociais para que a criança possa “ampliar o repertório de ações necessárias para a próxima etapa da sua vida, e inibir movimentos involuntários e reflexos que provocam dificuldades às novas aprendizagens” (p.105).

No universo educacional infantil, podemos ver que estas expressões da cultura corporal estão presentes no dia a dia da escola, seja através dos jogos, danças, atividades rítmicas, brincadeiras ou até nas condições preliminares do esporte. Segundo Pasqualini *et al* (2017, p.412) estas atividades retratam “uma ou outra relação humana com as ações corporais que foram desenvolvidas na ginástica, na dança, nos jogos, na luta, no atletismo e etc”, onde faz-se necessário, “explicitar os conteúdos ou os motivos e objetivos específicos que organizam as ações corporais ali presentes”.

No período em que opera na criança a atividade objetual-manipulatória, Pasqualini *et al* (2017) sugere a incorporação de objetos no trabalho pedagógico com elementos da cultura corporal, de uma forma intencional e intensa e não uma reprodução mecânica. Ou seja, são bem-vindas nesse momento a apresentação e a utilização mediada dos mais variados utensílios presentes na realidade social da criança (papel, jornal, caixa, bola, bambolês e etc). Romão Teixeira (2018), afirma que é justamente durante o desenvolvimento dessa atividade-guia que é possível que a criança internalize com maior precisão as atividades da cultura corporal. Pelo fato de a criança estar imersa no manuseio dos objetos sociais, as atividades nesse período devem estar aliadas aos jogos, brincadeiras e diversos movimentos, que possibilitem

o enriquecimento do desenvolvimento da criança e ao mesmo tempo crie e estabeleça relações e nexos entre esta atividade com a porvir: o jogo de papéis.

Embora a criança neste momento não saiba ainda o que é, por exemplo, o fenômeno social futebol, ela, por meio do acesso e do ensino do uso da bola de futebol, em específico, do ensino do chute, se aproxima pela primeira vez desta atividade, e estabelecerá as primeiras relações entre o objeto bola e uma atividade da Cultura Corporal. [...] Neste momento a criança passa grande parte do seu tempo num processo de apropriação das formas sociais de manuseio dos objetos sociais, na verdade esta será a atividade dominante, onde a execução da ação é um fim em si mesmo, onde a ação de chutar a bola é ao mesmo tempo o motivo e objetivo da atividade. A ação de correr, muito comum neste momento da criança, muitas vezes não é direcionada por outros motivos que não seja a realização da própria ação. Com a aquisição cada vez maior da perícia na realização das ações, novos problemas surgirão, novas necessidades também. Ao final deste momento a criança começa a querer fazer o que os adultos fazem e como os adultos fazem, assim irão querer correr como os adultos nas suas diferentes atividades do cotidiano. Por isso a imitação ser um excelente recurso para o ensino neste momento. (ROMÃO TEIXEIRA, 2018, p.109)

O jogo de papéis ou protagonizado, se estabelece como atividade-guia da criança pertencente ao período pré-escolar. Como exposto, o trabalho pedagógico nesta atividade deve se guiar pelo conjunto das ações humanas, transpondo para a realidade educacional infantil práticas pedagógicas que auxiliem nos sentidos e significados do fazer humano. Como aqui nesse momento, a criança estabeleceu saltos qualitativos em sua psique que possibilitam a compreensão de alguns elementos da realidade ao seu redor, faz-se necessário que os conteúdos da cultura corporal incorporem tais objetivos. Com isso, segundo Pasqualini *et al* (2017, p.419), o jogo “não se refere simplesmente às formas de brincadeiras do universo infantil”, e sim deve estar estreitamente ligado “ao trabalho com a atividade principal da criança, a partir da qual ela se relaciona e se apropria do mundo de relações sociais e, nesse processo, desenvolve o autodomínio da conduta”. Dessa forma:

No trato pedagógico com a cultura corporal, podemos nos valer da mesma lógica de desenvolvimento do jogo de papéis em geral, que vai de uma relação com o objeto em si, à ação corporal em si mesma: a criança agacha e levanta como uma forma de “saltar”; a uma relação mediada pelos papéis/situações lúdicas, pois os objetivos com as ações corporais estão sintetizados na situação lúdica: “a criança salta o rio”. De tais relações passa a uma relação com os significados sociais presentes na atividade; relaciona-se conscientemente com os objetivos de criar ações de desafio corporal para si: “a criança salta

para pular bem alto ou bem longe e, assim, busca desafiar-se corporalmente". (PASQUALINI *ET AL*, 2017, p.422)

Com isso, fica explícita as contribuições que os elementos da cultura corporal, a partir da abordagem metodológica Crítico-Superadora, podem oferecer para o trato com o conhecimento da Educação Física na Educação Infantil. Coadunamos ainda, com referência em Pasqualini *et al* (2017) que o ensino da cultura corporal

[...]poderá contribuir para integrar e desenvolver outras áreas de conhecimento, porém não se deve perder de vista os seus conteúdos específicos, posto que esses – conforme discutimos ao longo desse documento – contribuem para o desenvolvimento do autodomínio da conduta das crianças em uma esfera específica da vida: a esfera da Cultura Corporal. (p.439)

Neste momento, reiteramos o desafio de Melo (2017, p.143) quando se refere à abordagem crítico-superadora, formulada inicialmente pelo Coletivo de Autores (1992). Temos total acordo com sua afirmação de que “atualizar uma obra tão importante para a Educação Física brasileira não é tarefa de um único pesquisador, mas de um coletivo de pesquisadores articulados em grupos de pesquisas”. Endossamos ainda, que tal contribuição não se trata apenas da Educação Física, e assume-se como um desafio ainda maior em se pensar a educação das crianças nas escolas públicas de nosso país.

No capítulo a seguir apresentaremos qual é a realidade e quais são as possibilidades do ensino da Educação Física na Educação Infantil ofertada pela Secretaria de Educação do Município de Aracaju (SE), considerando o conjunto do debate estabelecido até o momento.

## 4 O ENSINO DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REALIDADE E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, apresentamos uma análise dos dados obtidos através do documento oficial que se encontra em vigor pela SEMED e que orienta o ensino na Educação Infantil em Aracaju (SE), bem como, de entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora da COEINF/SEMED<sup>25</sup>. Objetivamos nesse momento, expor as bases investigativas de nossa pesquisa em torno de qual é a realidade e quais são as possibilidades do ensino da Educação Física na Educação Infantil ofertada pela rede de ensino deste município.

Nossa linha de análise é guiada e articulada às bases teóricas expostas nos capítulos anteriores e tem como eixos centrais: a) a defesa de uma *educação infantil* que supere a dicotomia entre o cuidar-educar e que rompa com as tendências da não-escolarização sob referência da Pedagogia Histórico Crítica; b) o entendimento do *desenvolvimento humano*, em específico da criança de 0 a 6 anos, que aponte suas perspectivas formativas e de desenvolvimento em torno das atividades-guias à luz da Psicologia Histórico-Cultural e; c) a necessidade de uma *concepção de educação física* que tenha como objeto de estudo a Cultura-Corporal.

A seguir, expomos os dados da realidade que expressam as concepções de educação infantil, desenvolvimento humano e educação física que estão tanto expressas na Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Aracaju e na entrevista da COEINF/SEMED. Dividimos essa análise em dois tópicos, o primeiro referente a análise documental e o segundo à entrevista.

### 4.1 Análise da Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Aracaju

Organizado no ano de 2008 e apresentado em 81 páginas, o documento intitulado “Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Aracaju” divide-se em 11 capítulos e trata-se do ordenamento legal, em vigor, que aponta diretrizes para o ensino ofertado pela SEMED em Aracaju (SE). De autoria da

---

<sup>25</sup> Os dados coletados podem ser observados nos apêndices e anexos dessa pesquisa.



professora Isis Mota Rodrigues Dantas<sup>26</sup>, este documento reúne uma extensa equipe técnica pedagógica, somado a professores participantes do Programa Hora de Estudo e tem como objetivo geral “contribuir para a execução e instrumentalização de práticas pedagógicas inovadoras objetivando a promoção da assistência socioeducativa e proteção à infância” (DANTAS, 2008, p.11). Para isso, direciona um conjunto de orientações pedagógicas que passam desde os cuidados que os educadores devem ter no contexto educacional com as crianças, as relações que a unidade escolar precisa estabelecer, as atividades pedagógicas para a creche e pré-escola que considerem o desenvolvimento das crianças, a apresentação de atividades de rotina que devem estar presentes no cotidiano das interações, até a avaliação que deve ser estabelecida nesse ciclo de escolarização.

Figura 3 – Capa do documento: Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Aracaju



Fonte: DANTAS (2008)

<sup>26</sup> De acordo com o próprio documento a professora é uma: “Pedagoga, formada pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Arteterapia em Educação e Saúde pela Universidade Cândido Mendes no Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela UFS. Trabalhou como Coordenadora Setorial do Programa Alfabetização Solidária – junto a UFS nos municípios de Poço Redondo e Nossa Senhora Aparecida (10 anos), foi Coordenadora Pedagógica do Projeto “Energia para Educar” junto a Sociedade SEMEAR/UFS/Petrobras em 2003 a 2005. Em 2006 foi convidada para fazer parte da Coordenadoria da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação no município de Aracaju em 2007–2008, na ocasião idealizou junto à Equipe da Semed a Proposta de Formação Continuada junto as Educadoras-Assistentes das Creches, intitulada “Quintas de Ampliação”. Atualmente trabalha na Coordenadoria Pedagógica do Programa Sergipe Alfabetizado no Estado de Sergipe pela Secretaria de Educação do Estado.” (DANTAS, 2008, p.2)

Passados exatamente dez anos de sua elaboração, identificamos na entrevista, que o contexto histórico de sua elaboração esteve imerso às orientações do RCNEI (1997), contudo possui não só um atraso histórico - tendo em vista que foi elaborada quase uma década após as RCNEI – como também se tornou defasada diante do surgimento das DCNEI (2009):

Nesse caderno escrito a partir de 2006 mas publicado em 2008, quando termina de publicar em 2008, no ano seguinte, 2009, são encaminhados em nível nacional as Diretrizes Curriculares para cada seguimento da educação básica, para a Educação Infantil a gente teve as novas diretrizes curriculares nacionais. [...] Então no tempo em que a rede conclui um trabalho, ele se torna de certa forma defasado. [...] Então passaram-se os anos, em 2009 depois de lançada as Diretrizes, na verdade implementadas em janeiro de 2010, as diretrizes curriculares nacionais se tornaram um desafio para uma nova reestruturação curricular para a educação infantil e para todos os outros segmentos. E daí de 2010 até 2018, se passam oito anos sem que na rede municipal se parasse pra discutir o que era que estava sendo dito ali, sobre a identidade da Educação Infantil, sobre a perspectiva de criança, o que a gente está tratando quando diz desse papel que uma escola de Educação Infantil precisa desempenhar para a formação dessa criança. (COORDENADORA, 2018, Bloco 1, Pergunta 1)

Porém, apesar do histórico da educação infantil nos apresentar outros ordenamentos legais nacionais como, por exemplo, as DCNEI e a BNCC, vemos que a atual representação da COEINF/SEMED reconhece essa lacuna e que atualmente está em discussão uma nova proposta curricular para esse ciclo de escolarização:

No ano passado nós assumimos a Coordenação de Educação Infantil e identificamos que havia uma lacuna. Havia um descompasso entre aquilo que a gente tinha como base de organização curricular aqui da rede municipal e os delineamentos em nível nacional a partir das diretrizes. E aí ao mesmo tempo em que há um movimento de se pensar um currículo, uma base nacional curricular para a Educação Infantil. (COORDENADORA, 2018, Bloco 1, Pergunta 1)

Apesar de existir a necessidade e a elaboração de um novo ordenamento legal orientador da Educação Infantil, analisamos o documento em questão, pois este é, até o momento presente, o plano concreto-legal que expressa os direcionamentos pedagógicos com relação ao entendimento de educação infantil, de como se dá o desenvolvimento da criança e da sua concepção de Educação Física no município de Aracaju.

#### 4.1.1 Concepção de Educação Infantil

O documento apresenta durante suas passagens textuais, uma concepção de Educação Infantil voltada àquilo que a RCNEI já expressava em seu conteúdo e utiliza, inclusive, algumas referências nas suas fundamentações, como podemos ver:

[...] “a instituição educacional para crianças pequenas tem, antes de tudo, a missão de acolher, de ser o lugar do encontro e de estar aberta para o novo, o original, o criativo” (Didonet, 2000:11). E ter, como orientador do trabalho o binômio cuidar e educar, pois educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada.[...] Neste processo, a Educação Infantil poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas na perspectiva de formar crianças felizes e saudáveis (RCNEI, 1997, vol.1: 23) – (DANTAS, 2008, p.7)

Na passagem acima, identificamos que a Educação Infantil está voltada para o equilíbrio do binômio cuidar-educar. Aliás, o documento cita esta questão em diversos momentos de suas descrições, entendendo que deve haver essa unidade indissociável para ocorrer o trabalho pedagógico nessa etapa educacional.

[...] implementar um atendimento que integre educação, cuidados e cultura, partindo de uma perspectiva contemporânea, que considera a criança um ser capaz de construir conhecimento por meio de diferentes interações. (DANTAS, 2008, p. 7)

As particularidades desta etapa de desenvolvimento exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família. (DANTAS, 2008, p.9)

Porém, o que à primeira vista pode parecer um avanço, no sentido de que a escola de educação infantil deve superar o mero cuidado e direcionar também ações educativas, percebemos, assim como no RCNEI, que este binômio se configura como um jargão - uma palavra que é exposta teoricamente em determinados momentos, mas que contrapõe-se com aquilo que o próprio documento aponta de perspectiva e ações educativas. Exemplos da valorização do cuidado, em detrimento do educar, podem ser vistas na tabela de sugestões das atividades de rotina para o berçário I, II e III<sup>27</sup>, vejamos:

---

<sup>27</sup> O berçário I, II e III, correspondem, de acordo com a Resolução n.º 003/2004, respectivamente às faixas etárias de 0-1 anos (I), 1-2 anos (II) e 2-3 anos (III). (DANTAS, 2008)

Figura 4 - Proposta de rotina orientadora do grupo de berçário

Rotina para o Berçário I e II	
Horário	Procedimento
7:00 às 7:30 h	Entrada de educadores. Organização das salas, material e registros. Pequenas reuniões entre a auxiliar e o (a) educador(a).
7:30 às 9:00 h	As crianças chegam e são encaminhadas ao banho de sol, onde interagem com objetos, crianças e adultos (pais e educadores).
9:00 às 9:30 h	Leite, suco, banho e/ou troca de roupa.
9:30 às 10:30 h	Sono das crianças. Leituras e registro para os (as) educadores (as). As crianças que não dormirem poderão brincar com objetos relaxantes. Escala de café dos (as) educadores (as).
10:30 às 12:00 h	Troca e almoço; algumas crianças continuam dormindo, outras brincando.
12:00 às 13:00 h	Troca de informações entre os(as) educadores(as) na mudança de turno ou escala de almoço. Horário de visita dos pais. Devendo ocorrer interação envolvendo adultos, crianças, espaço, objetos.
13:00 às 13:50 h	Banho e arranjo das salas; crianças em interação.
13:50 às 14:30 h	Lanche.
14:30 às 15:30 h	Sono (ou música e/ou massagem, ações que sugiram relaxamento).
15:30 às 16:30 h	Troca e jantar; algumas crianças brincam.
16:30 às 17:30 h	Arranjo da sala; crianças brincam na sala interna ou solário. Os pais chegam, há possibilidade de funcionários e pais se relacionarem.
17:30 às 18:00 h	Organizações, registros e/ou pequenas reuniões entre os (as) educadores (as).

Fonte: DANTAS (2008, p.17)

Esta tabela contida no documento, ilustra uma proposta de rotina direcionada para o berçário nas escolas infantis da rede de ensino do município de Aracaju (SE). As turmas do berçário abarcam crianças de 0 a 2 anos, ou seja, lidam diretamente com as fases de desenvolvimento que abrangem os períodos do primeiro ano (0-1 anos) e primeira infância (1-3 anos), que têm a comunicação emocional-direta e a manipulação de objetos como atividades-guias que possibilitam o seu desenvolvimento.

Cabe questionarmos, se estas atividades pedagógicas propostas para as turmas do berçário possibilitam ou não o avanço do desenvolvimento das crianças pertencentes à escola pública infantil.

Compreendemos que a rotina indicada até apresenta algumas possibilidades articuladas às atividades-guias deste período de desenvolvimento da criança, como podemos ver o caso da interação com objetos e com as pessoas. Todavia, esta rotina educativa é extremamente reduzida e majoritariamente propõe atividades orientadas

muito mais pelo cuidar, do que pelo educar. Vejamos se existem estas mesmas questões na proposta de rotina para o Berçário III (2-3 anos) que compreendem o grupo do maternal:

Figura 5 - Proposta de rotina orientadora do grupo do maternal

<b>Rotina para o Berçário III</b>	
<b>Horário</b>	<b>Procedimento</b>
7:00 às 7:30 h	Entrada de educadores. Organização das salas e/ou espaços externos e dos materiais para atividades do grupo; registro e pequenas reuniões.
7:30 às 8:30 h	À medida que as crianças vão chegando, os (as) educadores (as) as envolvem em atividades na sala.
8:30 às 9:00 h	Organização do pátio (corda, peteca, música, caixa etc.). Momento do recreio. Oportunidade de interações das crianças com parceiros de outras faixas etárias. Escala de café dos (as) educadores (as).
9:00 às 9:45 h	Momento de planejamento de novas atividades com as crianças.
9:45 às 10:30 h	Momento de trabalho e tempo de arrumação (para alguns grupos e até 10:15 h, pois há troca e/ou banho).
10:30 às 11:30 h	Almoço – escala de grupos.
11:00 às 13:30 h	Sono/descanso das crianças. Reuniões de educadores (as). Reuniões de educadores, conforme escala. Escala de almoço ou troca de turno dos (as) educadores (as) para as creches que há contratos de 6 h para os (as) educadores (as).
13:00 às 13:30 h	Arrumação do pátio pelos (as) educadores (as) e crianças que estiverem acordadas.
13:30 às 14:00 h	Arrumação do lanche (as crianças vão acordando e se dirigem para o pátio).
14:00 às 14:30 h	Lanche (comemorações de aniversários).
14:30 às 15:00 h	Momento de recreio. Oportunidade de interações entre crianças de diversas faixas etárias. Escala de intervalo dos (as) educadores (as), para o café – 15 minutos.
15:00 às 16:30 h	Momento de trabalho com as crianças, escala de banho de jantar.
16:30 às 18:00 h	Algumas crianças vão embora, o (a) educador (a) faz a síntese do trabalho da tarde com o restante das crianças; registro no bloco do que ocorreu à tarde; organização do ambiente de atividades para o dia seguinte e/ou pequenas reuniões.

Fonte: DANTAS (2008, p.18)

Em tais tabelas expressa-se claramente uma desvalorização do educar e do ensino, pois a presença de tempo-espaço educativos aparece de forma bastante remota, o que torna a confrontar o binômio cuidar-educar que está sustentada em sua fundamentação teórica. Essa sobrepujança do cuidado, torna por excluir, distorcer e diluir o papel educativo da escola, logo, desconstrói as possibilidades de uma unidade indissociável entre cuidar e educar.

Caso o documento deslocasse a sua intencionalidade educacional a partir da centralidade do cuidado (e não da unidade cuidar-educar), ele entraria em acordo com a visão de escola e de educação que estão defendidas ao longo da proposta, de uma educação infantil que “[...] passa a ser uma instituição que acrescenta, que enriquece a rede de significações e de afetos, como lugar de vida, fundamental no processo de subjetivação da criança”. (DANTAS, 2008, p.7). Porém, é contraditória a sua defesa em torno da necessidade do equilíbrio entre cuidar-educar, sendo que suas proposições, vide figuras e citação acima, entram em conflito direto com a função nuclear da escola e do ensino.

Caso estas questões não estejam garantidas na rotina da escola, tende a abrir espaço para o inusitado, para que o professor e a escola construam práticas híbridas, fazendo aquilo que é possível (e não o necessário), seguindo o que vem “dando certo” (repetindo o cotidiano) e que muitas vezes não tem fundamentação teórica, nem tampouco cumpre com os requisitos dos objetivos educacionais de qualidade.

Ademais, ao apresentar uma concepção de escola e de educação infantil como um espaço do “acolher”, do “lugar do encontro”, para “formar criança felizes e saudáveis”, tende, assim como seu documento base (RCNEI), a esvaziar o papel da escola e do professor, tendo em vista que:

A valorização da Educação Infantil como espaço de convivência infantil e não como uma escola como aparece no RCNEI (ARCE, 2013) reforça a forma maniqueísta de tratar o debate, onde tudo é bom ou tudo é ruim, o que colabora com as tendências hegemônicas que desqualificam ação diretiva de ensinar e de transmissão de conhecimentos na educação das crianças de 0 a 6 anos, em detrimento da brincadeira e do lúdico. Discurso esse encantador que parte de uma concepção cristalizada e negativa da escola, por meio de generalizações ahistóricas, como se ambas as dimensões não pudessem estar presentes no mesmo espaço de formação. (ROMÃO TEIXEIRA, 2018, p.57)

Com isso, identificamos que há um distanciamento daquilo que é expresso no documento com relação a sua concepção de educação infantil e do que é proposto para a prática pedagógica. Tanto no que diz respeito a unidade do cuidar-educar, como na relação entre teoria e prática, o que se apresenta é a dicotomização de tais categorias. E, ao constatar tal dicotomia presente no documento, não queremos aqui expressar que a concepção de educação infantil deve dispensar tais categorias unitárias, ao contrário, devemos primar por elas como um elemento que avança para

o desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil e que é fruto de uma luta dos movimentos em defesa da infância e de uma educação de qualidade.

Todavia, para que este discurso fuja do vazio-ilustrativo, faz-se necessário que a escola e a educação infantil estejam ancoradas numa concepção que reforce esta instituição e etapa de escolarização como o local que promove o desenvolvimento pleno das crianças, partindo de suas premissas fundamentais e que garantam a apropriação dos conhecimentos produzidos pelo conjunto da humanidade como necessários ao desenvolvimento da criança pequena.

#### 4.1.2 Concepção de Desenvolvimento Humano

Considerando tal categoria de análise, o documento apresenta a criança como sendo um sujeito sócio histórico, pertencente a um conjunto social, cultural, familiar e que necessita articular-se com o adulto para se desenvolver, partindo dos eixos da brincadeira e da interação como premissas para o desenvolvimento infantil.

[...] centra-se na criança, como ser humano, sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] concebe a criança como um ser humano completo, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não sendo apenas um “vir a ser”. Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio. (DANTAS, 20008, p. 8)

Dos seus onze capítulos, o debate mais contundente de como se dá o desenvolvimento humano é apenas apresentado em um destes, no capítulo referente à proposta pedagógica da creche, localizado em um subtópico específico que traça as características do desenvolvimento do bebê. De um total de 81 páginas, a nossa coleta com relação a essa categoria se encerrou na página 24, ou seja, além de não destrinchar as demais fases de desenvolvimento que compreendem a criança da Educação Infantil, o debate em torno desse eixo se encerra em 1/4 da proposta pedagógica.

Portanto, ao nosso entendimento, é reducionista apresentar as bases que apontam o desenvolvimento do bebê (primeiro ano), sem destrinchar mais especificamente as atividades que guiam o desenvolvimento das crianças dos demais períodos (primeira infância e idade pré-escolar). Contudo, se observarmos de forma minuciosa, percebemos que as atividades propostas apontam pistas de algumas



perspectivas de desenvolvimento, porém isso não as aloca no campo de uma concepção de fato, pois são apresentadas como tópicos sucintos e sem ao menos indicar as suas referências teóricas.

Apesar de nossa análise ficar limitada apenas a este capítulo, localizamos que as concepções aqui defendidas se basearam numa gama autores, de diversas vertentes da psicologia, demarcando, portanto, um ecletismo teórico em torno do desenvolvimento do bebê, que ora tende para as tendências behavioristas, construtivistas e ora para a psicologia histórico-cultural. De acordo com Alves (2015, p.131):

As teorias que são colocadas para “dialogar” entre si em um projeto “plural” possuem contradições internas que prejudicam a coesão do processo formativo, pois de diferentes concepções de sobre desenvolvimento humano advém, por exemplo, de diferentes teorias pedagógicas e diferentes explicações para o objeto de estudo da área.

#### 4.1.3 Concepção de Educação Física

O documento não expressa de forma explícita sua concepção de educação física. Aliás, as palavras Educação Física e Cultura Corporal aparecem apenas duas vezes. Com relação a primeira delas (Educação Física), a encontramos apenas como título de obras que estão nas referências<sup>28</sup>. O que nos chama à atenção é que dessas obras, apenas uma é utilizada como fundamentação teórica, servindo de explicitação para o sentido do jogo na atividade com a criança, enquanto a outra sequer é mencionada.

Apesar de não estar alicerçada numa concepção que fundamente a prática pedagógica com essa área do conhecimento, a nossa coleta de dados identificou que a Educação Física está diluída basicamente nas proposições de atividades através das brincadeiras, contato corporal, ato motor, mímicas, ritmos, jogos de papéis e etc. Para isso localizamos tais atividades presentes no documento afim de obtermos algumas pistas sobre a concepção.

Percebemos que alguns dos conteúdos da Educação Física estão presentes basicamente nas atividades propostas para as crianças da creche na “área motora” e no eixo de trabalho “Artes visuais, música, movimento e o brincar”, sendo melhor

---

<sup>28</sup> As obras que aparecem nas referências são: 1) PINTO, Leila Mirtes S. Magalhães. **Sentido do jogo na educação física escolar**. Motrivivência. Universidade Federal de Santa Catarina/Nepef, ano VIII, n.9, 1996. 2) SILVA, Maurício Roberto. **Trabalho e lazer**: reflexões introdutórias acerca dos sonhos das crianças brasileiras sem infância. In: VAGO, Tarcísio Mauro & SOUSA, Eustáquia Salvador de. **Trilhas e Partilhas – educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte/MG, 1993.



desenvolvida em algumas de suas fundamentações sobre o corpo, a intencionalidade do movimento, das brincadeiras e dos jogos simbólicos.

Sobre o corpo, o documento apresenta atividades que tratam pedagogicamente esse conteúdo alinhados tanto às ações do cuidado (higiene, contato com água), como através interações corporais entre criança-criança e criança-educador como um processo que possibilite “um enriquecimento da experiência motora e relacional da criança” (Camus, 1986:60 *apud* DANTAS, 2008, p.19).

Com relação ao trabalho com movimento, o documento apresenta que as diferentes formas de movimentos realizadas pelas crianças são resultantes das expressões apresentadas pelo conjunto da sociedade e que “ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos ou movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. (DANTAS, 2008, p.40-41)

No conjunto das brincadeiras e dos jogos, o documento expõe diversas formas de atividades que envolvem a dança, a improvisação, ritmos, deslocamentos corporais e etc. É justamente nesse campo de atividade, que apresenta-se de maneira mais fundamentada a sua conceituação, e que avança na perspectiva de sintonia entre atividade e desenvolvimento humano, principalmente quando a autora traz à baila o conceito de jogo simbólico defendido por Vigotski:

Para Vygotsky, é na atividade de jogar e brincar que desenvolvemos as crianças, ou seja, “o brincar é imaginação em ação” (VYGOTSKY, 1984: 56). Portanto, no jogo simbólico infantil, o mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo, uma vez que “essa é a chave para toda a função simbólica dos brinquedos das crianças” (VYGOTSKY, 1989: 122). (DANTAS, 2008, p.43)

Ainda referindo-se aos jogos e brincadeiras, são atribuídas características desta atividade em concordância com as diferentes fases de desenvolvimento da criança, como por exemplo, a apresentação dos objetos para as crianças menores e atividade de dramatizações de situações sociais (jogo de papéis) para as maiores, com a orientação do professor, como expressa-se no trecho a seguir:

[...]para motivar sua imaginação é preciso respeitar as diferentes possibilidades de jogar de cada criança. As crianças mais novas dificilmente conseguem desenvolver jogos que vão além da imitação de gestos cotidianos. Elas dependem muito dos objetos para brincar (daí a importância da presença de bonecas, carrinhos, cabos de vassoura, roupas usadas, caixas, panos etc., que possam motivar o jogo). Com as crianças maiores, as atividades de dramatizações de

situações sociais mais complexas e temas literários podem começar e serem desenvolvidas quando o (a) educador (a) estimula e participa efetivamente desse processo. (DANTAS, 2008, p.43)

Neste sentido, avaliamos como positiva a exposição das bases teóricas que fundamentam algumas de suas proposições. Contudo, entendemos que o documento poderia ampliar tais fundamentações para as demais áreas expostas, além de expor as bases teórico-metodológicas que orientam a Educação Física.

Ao não apresentar tal aporte teórico, o documento apresenta-se como limitado nas suas proposições, pois em nosso entendimento, toda proposição, especialmente a educacional, deve estar baseada numa intencionalidade social e formativa sólida. Caso isso não seja estabelecido, abre-se espaço para a manutenção do *status-quo* e que torna a escola um local limitado, reduzido e reprodutor dos valores sociais capitalistas.

#### 4.2 Análise da entrevista com a Coordenadoria de Educação Infantil

Com a finalidade de investigar os marcos atuais da realidade e o campo das possibilidades do ensino da Educação Física na Educação Infantil ofertada pela rede de ensino do município de Aracaju (SE), utilizamos também como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com a Coordenadora da COEINF/SEMED. A entrevistada concordou com as delimitações do termo de consentimento livre<sup>29</sup>, que preserva o nome da representante da COEINF. Face ao estabelecido, suas citações diretas serão identificadas pelo nome de “Coordenadora”.

A entrevista foi realizada no dia 27 de julho de 2018 às 15h, na sede da SEMED-Anexo II, localizada na Avenida Pedro Paes Azevedo, 761, Bairro: Grageru, no município de Aracaju (SE). Esta foi guiada por um roteiro, orientada por perguntas explicativas e causais, organizada em dois blocos de perguntas, contendo em cada um destes, três perguntas em torno das categorias centrais de nossa pesquisa (Concepção de Educação Infantil, Concepção de Desenvolvimento Humano e Concepção de Educação Física).<sup>30</sup>

No bloco 1, denominado “Políticas públicas educacionais para a infância”, delimitamos perguntas que buscam identificar quais são os documentos que orientam a prática pedagógica no atual momento da Educação Infantil ofertada pela rede de

---

<sup>29</sup> O conteúdo do termo de consentimento livre está exposto integralmente nas apêndices.

<sup>30</sup> A transcrição completa da entrevista, pode ser observada nos anexos desta pesquisa.

ensino municipal, se há a discussão para a elaboração de um novo documento e o que estes (em vigência e em construção) explicitam sobre as concepções de Educação Infantil, Infância e Desenvolvimento Humano.

No segundo bloco, intitulado “Realidade e possibilidades do ensino da educação física na educação infantil”, adentramos com mais afinco nas questões referentes a essa área do conhecimento, buscando compreender se estes documentos mencionam os conteúdos da cultural corporal, qual é a realidade e quais são as possibilidades do seu ensino na rede de educação infantil.

A seguir, apresentamos a exposição da análise de dados realizada em torno destes blocos de perguntas. Partimos da compreensão que estas bases, nos permitem não só identificar a realidade, mas também, alçar possibilidades que avancem para a inserção da prática pedagógica da Educação Física.

#### 4.2.1 Políticas públicas educacionais para a infância em Aracaju (SE)

A política da educação infantil no município de Aracaju (SE) encontra-se em movimento e sob dois parâmetros. O primeiro compreende a atual política, ancorada no caderno pedagógico elaborado no ano de 2008; o segundo é que existe o reconhecimento por parte da SEMED, da necessidade da construção de uma nova proposta curricular que supere a defasagem do documento de 2008, e que dê conta das atuais demandas impostas pelas políticas educacionais nacionais.

[...] quando termina de publicar em 2008, no ano seguinte, 2009, são encaminhados em nível nacional as Diretrizes Curriculares para cada seguimento da educação básica, para a Educação Infantil. [...]. Então no tempo em que a rede conclui um trabalho, ele se torna de certa forma defasado. Então assim, a gente tem uma dívida. Então passaram-se os anos, em 2009 depois de lançada as Diretrizes, na verdade implementadas em janeiro de 2010, as diretrizes curriculares nacionais se tornaram um desafio para uma nova reestruturação curricular para a educação infantil e para todos os outros segmentos. E daí de 2010 até 2018, se passam oito anos sem que na rede municipal se parasse pra discutir o que era que estava sendo dito ali, sobre a identidade da Educação Infantil, sobre a perspectiva de criança, o que a gente está tratando quando diz desse papel que uma escola de Educação Infantil precisa desempenhar para a formação dessa criança. (COORDENADORA, 2018, Bloco 1, Pergunta 1)

O descompasso de aproximadamente uma década sem um documento sintonizado com as atuais exigências legais nacionais, é reforçado principalmente diante do atual cenário político-educacional, mediante à política imposta pelo Governo

Federal, a BNCC, que para a COEINF/SEMED se caracteriza como um documento que ainda precisa ser acumulado e enfrentado teoricamente, no sentido de que:

[...] ao mesmo tempo em que há um movimento de se pensar um currículo, uma base nacional curricular para a Educação Infantil, que aí vem, lógico, todo um movimento de resistência, até por se pensar que talvez esse documento nacional não dê conta de responder a dinâmica e a diversidade que a gente tem no país. Então é, com todo esse conflito mediando a questão da organização do trabalho pedagógico, que a gente promoveu em 2017, já em meados, porque a gente chegou aqui em fevereiro, e daí a gente toma o pé da situação, dialogou com os coordenadores, o que está havendo, qual a linha de referência, e daí a gente viu que esse descompasso precisava ser alinhado. O que a gente pensou? Já existe uma base nacional que a gente precisa dizer se ela serve, se ela não serve, porque até eles estão colocando inclusive como lei, mas a gente precisa pra toda luta, pra toda disputa, ela não pode se dar no vazio, então eu penso que a gente precise estruturar um trabalho pedagógico pensado para a rede municipal. (COORDENADORA, 2018, Bloco 1, Pergunta 1)

Diante do exposto, vemos um esforço da COEINF/SEMED em atualizar as bases que orientam a política educacional no município de Aracaju (SE) e de fundamentar-se sobre o que está sendo colocado nacionalmente, com o intuito de acumular o debate sobre o que representa estas políticas e suas consequências para a realidade educacional. A forma encontrada pela COEINF/SEMED para equacionar este problema, foi a de deslocar essas discussões para o conjunto dos professores, buscando com isso trazer a realidade cotidiana escolar como reflexo da prática pedagógica, porém, não excluindo a BNCC como uma possibilidade:

[...] nesse início de ano, especificamente entre março e abril, [...] cada escola teve um tempo aí, livre para planejamento. E aí, o que é que nós fizemos? Nós convidamos todos os professores que já tinham retornado de férias, dividimos em três grupamentos, foram dois dias de atividade pensando no trabalho pedagógico letivo. A gente disse: Olha o que é que a gente tem nas diretrizes? E a gente apontou as diretrizes. O que é que a gente tem na base nacional comum dizendo que a Educação Infantil tem que assumir? É isto! E aqui, o que é que a gente tem? O que é que existe na realidade? Porque a gente acredita que todo trabalho pedagógico ele nasce do chão da escola, ele pode alcançar os patamares, vamos dizer do campo teórico, mas ele tem que nascer da prática. Ele tem que nascer do que vivem as pessoas, e a gente pensa que cada comunidade tem esse arcabouço em sua mão, porque vive cotidianamente. [...] A partir dessa união e desse diálogo que a gente vai precisar ter, pelo menos com as diretrizes curriculares se não for a base nacional, se os campos de experiências não forem bons, se a perspectiva que a gente tem lá não corresponder, a gente tem que construir nosso arcabouço aqui explicativo. (COORDENADORA, 2018, Bloco 1, Pergunta 1)

Esta iniciativa de acúmulo sobre uma política educacional, em conjunto com os professores, é de extrema importância, pois assim, a proposta pedagógica não será delimitada “de cima para baixo” e buscará refletir experiências do cotidiano destes sujeitos históricos, essenciais para o desenvolvimento da escola. Contudo, consideramos que é preciso desenvolver metodologicamente um processo de construção política mais ampla, envolvendo no conjunto das discussões os representantes dos conselhos escolares e os demais profissionais pertencentes à realidade escolar. Esta totalidade representativa é fundamental para que esta política almeje a democratização da gestão. Para isto, faz-se necessário a construção de projetos de formação continuada sólidos, que possibilitem a compreensão da função social da escola e da organização do trabalho pedagógico.

Nas questões intrínsecas da BNCC, há um esforço por parte da COEDI/SEMED em entender especificidades que estão direcionadas para a educação infantil, principalmente nas partes que traduzem sua concepção:

[...] O que aparece, quando você vai vendo na descrição por exemplo dos direitos de aprendizagem, dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tem assim: a criança deve a respeitar o outro e a diferença, né?! [...] não aparece o sujeito crítico, não aparece esse sujeito que conquistou o seu espaço, sabe, que dialoga, não aparece ali a criança como um ser capaz de determinar também a mudança sobre o espaço, sobre o ambiente, sobre a relação com as pessoas, que não é apenas aquela pessoa que vai ser bem pacífica mesmo que aquilo não a agrade. Então, não aparece a criança que busca e que conquista espaço, que luta por direitos. [...] Então essa criança a gente não enxerga no texto da BNCC. (COORDENADORA, 2018, Bloco 1, Pergunta 2 e 3)

Coadunamos com as críticas elencadas pela coordenadora da COEDI/SEMED com relação aos limites da concepção de infância traçada pela BNCC, que não traz em seu conceito as crianças pertencentes às comunidades tradicionais:

Não há por exemplo o conceito de infância pensando na infância das comunidades tradicionais, não se toca na questão das comunidades indígenas e quilombolas, não se toca na questão de gênero, não se toca na questão étnico-racial, não se toca naquilo que é de fato o alicerce da condição humana, que é o que lhe dar vinculação ao mundo, que é o conjunto de pessoas com as quais ele convive, das quais ele incorpora a cultura e ele se torna humano. Então isso não tem força dentro do texto da Base Nacional Comum. E aí foi exatamente isso que a gente ao discutir a construção de um currículo para Sergipe, a gente pensa nessa criança como um sujeito de um espaço e de um conjunto de relações específicas e valores que é importante, pois se você tem um modo de vida específico, com

relações específicas, você tem valores que também precisam ser vistos, respeitados e alçados à importância. Então, o desafio nosso tem sido esse. (COORDENADORA, 2018, Bloco 1, Pergunta 2 e 3)

Como apresentado no capítulo 1 desta monografia, no item referente às políticas educacionais, destacamos algumas divergências com relação à concepção de infância expressa na BNCC: 1) da criança como produtora de cultura, 2) da não explicitação das especificidades das crianças de 0-6 anos e 3) da secundarização do ato de ensinar neste ciclo de escolarização. O aporte teórico deste ordenamento legal, tende, segundo Portelinha (2017, p.35) a “possibilitar diversas compreensões, inclusive, para conceber a criança e seu desenvolvimento como um processo natural”.

Na contramão do que está apresentado na BNCC, indicamos as bases teóricas fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica que compreendem o ser humano

[...] enquanto produto do momento histórico da sociedade e da cultura de que participa, e que seu desenvolvimento é resultado do processo de aprendizagem. Essa perspectiva considera fundamental o papel da cultura na formação das qualidades humanas, o que reafirma a necessidade do caráter intencional do professor e a importância da escola. (PORTELINHA, 2017, p.36)

Outro tema relevante que surge na entrevista é com relação aos eixos das brincadeiras e das interações, termo frequentemente usado nas bases que orientam o ensino na Educação Infantil. Nesta questão, a COEDI a entende como um ponto concordante com a BNCC:

Uma das maiores bandeiras de luta nossas hoje e daí a gente tem um aliado, pois as diretrizes curriculares nacionais apontam que todo trabalho que precisa ser construído na educação infantil pensando a perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento da criança precisam partir de dois eixos: o eixo da brincadeira e o eixo da interação, ou seja, da convivência dele com o outro. Pensando nisso, a gente tem entendido que todo conhecimento que a criança vai se apropriar ao longo da educação infantil precisa partir da relação com esse mundo mágico-lúdico. Sem esse chão, você está jogando a criança num tempo muito precoce a algo do ensino formal, do ensino fundamental, sem que ele esteja preparado para. Ele tem que assumir uma forma, um modo, práticas, atitudes e tal, que a ele não foi dada a condição. E aí é isso que a gente tem pensado dentro da organização curricular pra Educação Infantil. [...] Então, as vivências das interações sociais e das brincadeiras a gente considera como eixos centrais e nisso a gente coaduna com aquilo que está proposto na Base Nacional Comum Curricular, nessa perspectiva. (COORDENADORA, 2018, Bloco 1, Pergunta 2 e 3)

Aceitamos parte dessa avaliação feita pela COEDI, todavia, precisamos nos aprofundar um pouco mais sobre esta questão do eixo das interações e brincadeiras, pois percebemos ao longo da história, que muitas vezes esse termo conjuga-se para além de uma palavra e toma dimensões intencionais que tendem a desviar o caráter educacional da escola, tornando-a numa instituição fluida e descaracterizada do seu papel fundamental: o de ensinar.

Ao defender, com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que a escola deve transmitir o conhecimento e o saber elaborado nas suas formas mais desenvolvidas, elencamos a prioridade desta instituição. Isso não quer dizer que o eixo das interações e das brincadeiras devem deixar de ser pontuadas como fundamentais para o desenvolvimento da criança inserida no contexto da Educação Infantil, mas sim, que estes pontos devem ser orientados centralmente pela função nuclear da escola e pela atividade-guia como propulsora do desenvolvimento humano. Nesse sentido, realocamos e devolvemos à instituição escolar o seu cumprimento social diferenciado das demais instituições sociais (clubes, centros recreativos, parques infantis e etc) que também se debruçam nas dimensões do brincar e das interações.

Acrescentando ao debate, trazemos ainda uma iniciativa que avaliamos como positiva para a construção de um ordenamento legal educativo para a infância em Aracaju (SE), que foi a realização do Fórum de Educação Infantil de Sergipe (FEISE), ocorrido no dia 26 de junho de 2018 e que teve como tema: “Educação da criança: currículo e direito à infância do/no campo”.

O evento organizado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), cumpre a agenda da realização de fóruns distribuídos pelo território nacional que se integram ao Fórum Nacional de Educação (FNE). O objetivo da realização dessa atividade, esteve vinculada à necessidade da revitalização do FEISE, assim como formar um novo corpo diretivo para cuidar das necessidades específicas da Educação Infantil, na cidade e no campo, do estado de Sergipe.

Contando com a organização de alguns colaboradores, como a SEMED, Universidade Federal de Sergipe (UFS), Programa Escola da Terra/UFS, Faculdade Pio Décimo e representantes do MIEIB, foram realizados debates sobre currículo, mais precisamente sobre a atual face da BNCC, e da necessidade de vinculação aos direitos da criança. Para isso, foi discutida na primeira Mesa-redonda do evento, o tema: “Educação da criança: currículo e direito à infância do/no campo” com a

participação das conferencistas: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Aparecida Camarano (Universidade de Brasília/UNB e do Comitê Diretor/MIEB) e da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marilene Santos (Departamento de Educação do Campus de Itabaiana/DEDI/UFS).

Figura 6 - Folder do FEISE

**Mensagem**

“Cresci brincando no chão,  
entre formigas. De uma infância livre e sem  
comparamentos. Eu tinha mais comunhão  
com as coisas do que comparação.  
Porque se a gente fala a partir de ser  
criança, a gente faz comunhão: de um  
orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas  
garças, de um pássaro e sua árvore.”  
(Manoel de Barros)

**Patrocinadores**

MEC/SECADI  
- Programa Nacional Escola da Terra  
Universidade Federal de Sergipe  
Faculdade Pio Décimo

**Público-alvo**

Professores, gestores e técnicos da educação  
infantil, estudantes de licenciaturas em  
Pedagogia, pesquisadores, pós-graduandos,  
militantes de movimentos sociais,  
profissionais da educação e os interessados  
na temática.

**Inscrições Gratuitas!**

Através do link  
<https://goo.gl/forms/pHvGfTqLhTxpkN2>  
e no dia do evento

Certificação: 8 horas



Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Dr. Ângelo Roberto Antonioli  
Reitor  
Prof.ª. Dra. Iara Maria Campelo Lima  
Vice-Reitora

Comissão Organizadora  
Prof.<sup>a</sup>. Ana Maria Loureço de Azevedo  
Prof.<sup>a</sup>. Joelma Carvalho Vilar  
Prof.<sup>a</sup>. Margarida Maria Teles  
Prof.<sup>a</sup>. Núbia Josania Paes de Lira  
Prof.<sup>a</sup>. Marilene Santos  
Prof.<sup>a</sup>. Elis Regina Nunes Mota Araújo  
Prof.<sup>a</sup>. Tereza Simone Santos de Carvalho



**FEISE**  
FORUM de Educação Infantil de Sergipe

**EDUCAÇÃO DA CRIANÇA:  
CURRÍCULO E DIREITO À  
INFÂNCIA DO/NO CAMPO**

26 de junho de 2018  
Aracaju/Sergipe

Fonte: Divulgação virtual (site indisponível)

A descrição do evento e seu conteúdo não pertencem ao objeto dessa pesquisa, porém, através da fala das facilitadoras, destacamos pontos relevantes que traduzem o acúmulo destes setores diante do atual cenário da Educação Infantil frente à BNCC: 1) Necessidade de criar sistemas fortes de educação para que a Educação Infantil se reafirme como um espaço de proposta pedagógica; 2) O currículo deve contar com a participação efetiva do professor de base, dos alunos, da família; 3) Estabelecer um diálogo com a BNCC, e não subordinação; 4) A BNCC não congrega a Educação do Campo, não respeita as diferenças; 5) A BNCC fragmenta a educação básica ao excluir o Ensino Médio; 6) A BNCC desconsidera as modalidades de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dos indígenas, quilombolas e do camponeses. 7) Confunde Base Nacional com currículo mínimo; 8) A BNCC reforça o processo de privatização da educação básica; 9) A BNCC desconsidera temas extremamente sensíveis como gênero, raça e orientação sexual;



10) A BNCC restringe o conceito de educação a conteúdos em sala de aula, desconsiderando os demais educadores pertencentes à escola.

Diante dos pontos acima, reafirmamos uma das exposições apontadas pela Prof.<sup>a</sup> Marilene Santos, de que a BNCC atualmente, baseia-se no debate da imposição legal, e que isto cria a sua própria contradição, pois legalmente o próprio Estado não vem cumprindo com a garantia dos direitos dos trabalhadores (como a lei do piso salarial e o atendimento das metas do PNE), o que nos resta apenas uma saída: a desobediência civil.

Destacamos que esta iniciativa por parte da SEMED, da realização de eventos, reuniões abertas e de construção coletiva, como o caso desta edição do FEISE, contribuem para o acúmulo em torno de temas atuais e que possibilitam a ampliação de horizontes das propostas oficiais do governo em questão.

No conjunto dessa análise, identificamos que há um esforço por parte da SEMED, em apontar novas perspectivas que orientem o ensino da Educação Infantil no município de Aracaju (SE), e que preencham a lacuna histórica deixada pela proposta pedagógica formulada há uma década.

Essa futura orientação apresenta alguns indícios apontadores de concepção de infância e de desenvolvimento humano, contudo, ainda existe um processo de disputa e de acúmulo sob esses campos, que se expressam nos dados obtidos pela entrevista, ora dialogando com o que está expresso na BNCC, ora discordando de suas posições.

Para avançar numa perspectiva de concepção de infância e de desenvolvimento humano que estejam alicerçadas sob os princípios da criticidade e da superação dos valores capitalistas, deve-se negar a atual política imposta pela BNCC, pois esta opõe-se aos interesses formativos que possibilitam a emancipação da criança e dos trabalhadores. Para que a Educação Infantil se apresente como um instrumento formativo de teleologia omnilateral, que possibilite a apropriação do ser humano em suas bases constitutivas, necessita-se que o ensino ofertado pelo Estado, nesse caso da esfera municipal, se ancore nas bases da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, e especificamente na Educação Física, apoie-se na Abordagem Crítico-Superadora.

No item seguinte, aprofundamos a análise do ensino da Educação Física na Educação Infantil, tomando como base o segundo bloco da entrevista, orientada por perguntas que buscam desvendar se na política educacional infantil aracajuana,

vigente e em construção, existe alguma menção aos conteúdos da cultura corporal e qual a realidade e as possibilidades do ensino desta área de conhecimento ofertadas por esta rede de ensino.

#### 4.2.2 Realidade e possibilidades do ensino da educação física na educação infantil

Na primeira pergunta do nosso roteiro de entrevista semiestruturada, relativa ao campo das possibilidades do ensino da educação física na educação infantil, questionamos a Coordenadora da COEINF com a seguinte interrogativa: Existe alguma menção aos conteúdos da cultura corporal que orientem o ensino da Educação Física? Se sim, quais?

De forma geral, as respostas fornecidas pela COEINF, alinham-se ao campo das possibilidades (construção de uma nova proposta pedagógica). Não apresenta nenhuma avaliação sobre o que expressava o documento pedagógico de 2008. Identifica-se um compromisso deste setor em superar o antigo documento, voltando seus esforços muito mais para a apresentação de novas perspectivas, do que apontar uma avaliação do documento anterior.

Ao tratar da existência dos conteúdos da cultura corporal na política educacional, a Coordenadora localizou que estes não aparecem especificamente na BNCC, porém alguns dos seus eixos relacionam-se com o trabalho dos professores de Educação Física, através dos campos de experiência da brincadeira e da interação:

[...]eu considero que eles são predominantemente relacionados ao campo da cultura corporal, que é o eixo da brincadeira e o eixo da interação, que é muito forte no trabalho dos professores de Educação Física. Além disso, a gente tem, um dos campos de experiências é o brincar. O brincar como pressuposto, que daí na verdade não é nem só o brincar, que eles chamam de “Corpo, Gestos e Movimentos”. É obvio que se a gente for dialogar, isso tem uma condição maior pois não é o movimento que a gente apenas está preocupada, mas é todo conjunto de conhecimentos no campo das expressões culturais, da cultura corporal, que vão dar sentido a criança naquele brincar. Não é só o movimento, mas os sentidos e significados que aquela brincadeira traz para a vida dele na sua relação com as outras crianças.[...]Então, a gente não tem muito forte na Base Nacional Comum Curricular a questão do conteúdo, não aparece. O que aparece de fato são os campos de vivências e os objetivos, o que que a criança tem que vivenciar as expressividades corporais e tal, aí ele tem, pois, ele precisa associar isso de forma lúdica com aprendizagens dos outros campos do conhecimento.[...]Então, o campo é geral, então também não aparece da educação física em específico relacionados à cultura corporal. (COORDENADORA, 2018, Bloco 2, Pergunta 1)

Ao atribuir o ensino da Cultural Corporal, articulado aos eixos do brincar e da interação, acaba por comprometer a especificidade do trabalho pedagógico com a educação física neste ciclo de escolarização. Para contribuir com a compreensão do papel da Educação Física escolar, trazemos as contribuições de Romão Teixeira (2018) que nos apontam que:

As aulas de Educação Física na escola têm como tarefa o ensino sistematizado das atividades da Cultura Corporal - estas darão origem aos conteúdos das aulas com a finalidade de proporcionar a apropriação deste conhecimento em suas múltiplas dimensões, as aulas de Educação Física não são meios para desenvolvimento para outras áreas de conhecimento, mas sim, responsáveis por contribuir na formação dos sujeitos a partir do seu conhecimento específico. Ao ensinar sobre o Jogo, o objetivo nas aulas de Educação Física deve ser apresentar e desenvolver as dimensões do jogo necessárias para formação dos estudantes, ainda que ao longo deste processo o mesmo colabore com o desenvolvimento de diversas outras capacidades humanas necessárias à formação do ser humano que não sejam foco específico da Educação Física. Ao trabalhar, por exemplo, com a Amarelinha, o professor de Educação Física deve empenhar-se em possibilitar que a criança se aproprie das diferentes possibilidades do jogo, assim como entender a importância de jogar para a sua vida, apresentando o lúdico como motivo da atividade. A mesma Amarelinha pode ser utilizada pelo professor de qualquer outra disciplina para o atendimento das especificidades de sua área, porém o motivo da atividade sofrerá modificações, ou serão acrescentados novos motivos. Daí que não é o conteúdo da atividade que orienta a organização do ensino, mas sim os motivos. A Amarelinha que tem como motivo a formação de palavras, ou fazer contas numéricas, é a mesma Amarelinha das aulas de Educação Física, porém sob a orientação de outros motivos. (ROMÃO TEIXEIRA, 2018, p.51-52)

Neste sentido, discordamos do direcionamento da organização dos conteúdos da Educação Física para os campos de experiência da linguagem, expressão, estética, movimento, brincadeiras etc. Se a Educação Física tem um objeto de estudo delimitado nas bases da Cultura Corporal, qual seria a intenção, senão diluir a sua função social e as possibilidades do processo de escolarização, ao realocá-la nos demais eixos?

Quando questionada sobre a realidade e as possibilidades do ensino da Educação Física na Educação Infantil do município de Aracaju (SE), informou que o atual cenário deste ciclo de escolarização não possui nenhum professor de Educação Física, porém, existe uma projeção de implantação ao longo da atual gestão:

A gente não tem nenhum professor de educação física que realiza intervenção nas instituições de educação infantil. Há uma projeção,

por exemplo, aqui nós elaboramos como planejamento para cumprir ao longo dos quatro anos de governo, implantar. Isso a gente fez, tanto pela Coordenadoria de Educação Infantil, quanto pela Coordenadoria de Educação Física aqui da Secretaria de Educação. Então, é uma projeção ainda. Eles solicitaram um período de estudos pra ver viabilidade, em quanto tempo poderia estar propondo isso. Há uma tendência de que a gente consiga pelo menos iniciar o processo. Isso tudo está em encaminhamento, assim como garantir que todas as turmas tenham professores de nível superior, todas essas questões ainda é um tanto quanto conflituoso. (COORDENADORA, 2018, Bloco 2, Pergunta 2/3)

Atualmente, a participação do professor de Educação Física é viabilizada através da execução de projetos e convênios da Prefeitura de Aracaju com instituições de ensino superior, que desenvolvem no interior da escola, atividades de estágios curriculares, como podemos ver no trecho a seguir:

A gente abriu as nossas escolas conveniando com as instituições de ensino superior. Então as instituições encaminham estagiários dos estágios curriculares e lá desenvolvem um conjunto de ações pensadas, tanto para a creche quanto para a pré-escola. Basicamente a gente tinha umas 10 escolas com experimentos dessa natureza, mas a gente pretende inclusive ampliar. Porque a idéia era que com o desencadeamento dos estágios curriculares, mostrando toda a importância de estar sendo realizado um trabalho mais estruturado no campo da cultura corporal, a gente também criasse a visibilidade do quanto é positivo o desenvolvimento de ações dessa natureza para a primeira infância. Então a idéia é que a gente consiga ampliar. A gente vai tentar inclusive agora ampliar mais esse campo, abrir mais esse campo, por conta de nossas escolas, para que essas experiências possam estar trabalhadas junto com as professoras de Pedagogia que estão lá. Elas inclusive já apontam como uma necessidade que tenham os professores de Educação Física pra fazer um trabalho conjunto, articulado com elas. Enfim, essa é uma das linhas que a gente tem promovido. (COORDENADORA, 2018, Bloco 2, Pergunta 2/3)

Ao tratar a Educação Física de forma temporária, esporádica e secundária, dependente dos estágios curriculares oferecidos em parceria com as universidades, revela-se que não lhe é dada a devida importância e relevância no contexto escolar. Porém consideramos importante a projeção da inclusão dos professores de Educação Física neste ciclo de escolarização, como bem nos aponta a entrevista. A presença do professor desse componente curricular, faz-se fundamental na mediação e articulação da realidade da escola com tais atividades.

Deixemos claro que a problemática não está na realização dos estágios curriculares. Entende-se que estes são essenciais para a formação dos futuros profissionais, pois possibilitam seu contato com a realidade escolar, contudo não

devem servir como uma política que negligencie a inserção da Educação Física como um componente curricular e obrigatório, como bem nos afirma o § 3º, do art. 26 da LDB 9394/96, que dispõe “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno”.

Faz-se de suma importância, a presença do professor de Educação Física como um profissional comprometido na construção cotidiana da escola, que participa de suas instâncias democráticas e que seja, sob as bases anteriormente apresentadas, responsável pelo trato pedagógico com o conjunto dos conhecimentos referentes à Cultura Corporal.

Serão apresentadas a seguir, as considerações finais que trazem a síntese de discussões estabelecidas nesta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta monografia, que se norteou pela investigação da realidade e das possibilidades do ensino da Educação Física na Educação Infantil no município de Aracaju, permitiu identificar o atual cenário político-educacional, assim como apresentou, a partir do diálogo com diferentes autores, bases teórico-metodológicas do trato do conhecimento da cultura corporal, considerando as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças de 0-6 anos.

A contextualização da história da educação infantil no Brasil permitiu a compreensão deste seguimento como resultado da disputa de interesses antagônicos das classes sociais burguesa x trabalhadora, tendo suas bases legais orientadas pelas exigências formativas do projeto neoliberal, que encontraram sustentação no discurso pós-moderno. Tais orientações pedagógicas propõem majoritariamente o equilíbrio do binômio cuidar-educar, porém, não superam as problemáticas significativas desta etapa escolarizante, pois estão ancoradas nas tendências da não-escolarização, base constitutiva da pedagogia construtivista e escola novista, que secundarizam o papel do professor e da escola.

Os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem de ensino Crítico-Superadora, possibilitaram a construção de um arcabouço teórico-metodológico que subsidiaram as proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física na Educação Infantil que apresentamos. Identificamos a categoria trabalho como sendo a atividade-guia que impulsiona o desenvolvimento humano, encontrando através do trabalho educativo, da centralidade do ensino e da escola, os pressupostos que desenvolvem a criança em sua integralidade, possibilitando a sua humanização.

Ao estabelecer um diálogo permanente com as bases formuladas pela escola de Vigotski, pelas teorias educativas de Saviani (2005) e da proposição de Educação Física formulada pelo Coletivo de Autores (1992), atualizada por Melo (2017) e Romão Teixeira (2018), permitiu-se encontrar as características da periodização do desenvolvimento da criança e apontar-lhes as atividades guias necessárias para potencializá-la no espaço escolar, assim como, indicar a Cultura Corporal como um elemento necessário para cumprir tal objetivo.

O conjunto da coleta de dados, obtidos através da documentação vigente que orienta o ensino da Educação Infantil e de uma entrevista semiestruturada com a

COEINF, permitiu identificarmos a concepção de infância, educação infantil, desenvolvimento humano e de educação física, que perpassa a realidade pública educacional aracajuana, assim como, que existe como possibilidade, a construção de uma nova proposta pedagógica para o município, desenvolvida com princípios que buscam dialogar com os professores da educação infantil e que reconhecem a importância do ensino da educação física nesta etapa de escolarização.

Os objetivos pretendidos nesta pesquisa foram alcançados, e, possibilitaram em articulação com a categoria metodológica (realidade e possibilidades), indicar perspectivas de uma possível inserção da Educação Física na Educação Infantil em Aracaju (SE).

Contudo, para que esta nova etapa apresente-se como uma política diferenciada, superadora, e que atenda de fato os interesses dos trabalhadores numa perspectiva de superação do capitalismo e de pleno desenvolvimento das crianças, deve-se considerar as contribuições anunciadas pelas teorias críticas, que atribuem como eixos centrais: a) a defesa de uma *educação infantil* que supere a dicotomia entre o cuidar-educar e que rompa com as tendências da não-escolarização sob referência da Pedagogia Histórico Crítica; b) o entendimento do *desenvolvimento humano*, em específico da criança de 0 a 6 anos, que aponte suas perspectivas formativas e de desenvolvimento em torno das atividades-guias à luz da Psicologia Histórico-Cultural e; c) a necessidade de uma *concepção de educação física* que tenha como objeto de estudo a Cultura-Corporal.

Entendemos que esta pesquisa não esgota as contribuições em torno da temática da Educação Física e da Educação Infantil, pois como enunciado em sua introdução, ainda é fruto de um debate recente, com pouco avanço institucional, e dada à sua relevância, necessita de mais estudos à respeito do tema que forneça dados da realidade e apresente demais contribuições teóricas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Melina Silva. **Formação de professores e crise estrutural do capital**: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 2015, 349f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2015.

ALVES, Melina Silva. **Divisão Social do Trabalho e Alienação na Formação de Professores de Educação Física da UFS**: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

ANFOPE. Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Nota de repúdio. Brasília (DF), 11 de setembro de 2017.

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação e ABdC/Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício n.º 01/2015/GR. Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.

ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v22n74/a14v2274.pdf>>. Acesso: 25 mai. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em 02 jun. 2018.



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª Edição. Brasília, DF: MEC, 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 84 p.

DANTAS, Isis. Mota. R. **Conteúdo Programático da Rede Municipal de Ensino de Aracaju** (Educação Infantil). 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 353 p. (Coleção educação contemporânea).

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular** – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017. Disponível em: <<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/600>>. Acesso: 21 mai. 2018.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011

MARTINS, Lígia Márcia. Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: Lígia Márcia Martins. (Org.). **Sociedade, educação e subjetividade**: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 33-60.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. 616 p.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió, AL: Edufal, 2004.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. 2017, 178 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2017. Disponível em: < [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/22532/1/TESE\\_VERS%C3%84O%20FINAL.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/22532/1/TESE_VERS%C3%84O%20FINAL.pdf) >. Acesso em: 14 dez. 2017.

PASQUALINI, Juliana C. **Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski**: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA (Orgs). **INFÂNCIA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos**: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006, 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006. Disponível em:< [http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/1019.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1019.pdf) >. Acesso: 21 jan. 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Org.). **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, Bauru, 2016. 736 p.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira et. al. A Educação Infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. **Temas & Matizes**, v. 11, n. 20, p. 30-43, 2017. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/16632> >. 20 dez. 2017.

ROMÃO TEIXEIRA, David. **Educação Física na pré-escola**: contribuições da abordagem Crítico-Superadora. 2018, 157f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

TAFFAREL, Celi Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cultura Corporal e os dualismos necessários a ordem do Capital**. Revista Eletrônica Rascunho Digital, 2009. Disponível em: Acesso em: 11 mar. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

## APÊNDICES

# APENDICE A - TABELA DE COLETA DE DADOS CRIADAS PELO AUTOR

DOCUMENTO EXTRAÍDO: PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU (DANTAS, 2008)		
CATEGORIAS DE ANÁLISE		
CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	CONCEPÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA
<p>[...] centra-se na criança, como ser humano, sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. (p. 8)</p> <p>[...]concebe a criança como um ser humano completo, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não sendo apenas um “vir a ser”. Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio. (p. 8)</p> <p>O desenvolvimento psicológico ocorre através das interações estabelecidas entre a criança com outras pessoas, em seu meio físico e social. Nesta interação, a ação centra-se no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento, sendo mais efetiva quando se dá de forma lúdica e afetiva, e, portanto, prazerosa. O desenvolvimento afetivo e a identidade também se constroem na interação com os outros. (p.8)</p> <p>As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, “as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam</p>	<p>[...] “a instituição educacional para crianças pequenas tem, antes de tudo, a missão de acolher, de ser o lugar do encontro e de estar aberta para o novo, o original, o criativo” (Didonet, 2000:11). E ter, como orientador do trabalho o binômio cuidar e educar, pois educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada.[...] Neste processo, a Educação Infantil poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas na perspectiva de formar crianças felizes e saudáveis (RCNEI, 1997, vol.1: 23) – (p.7)</p> <p>[...] a educação infantil passa a ser uma instituição que acrescenta, que enriquece a rede de significações e de afetos, como lugar de vida, fundamental no processo de subjetivação da criança. (p.7)</p> <p>[...] implementar um atendimento que integre educação, cuidados e cultura, partindo de uma perspectiva contemporânea, que considera a criança um ser capaz de construir conhecimento por meio de diferentes interações. (p. 7)</p> <p>A melhoria da qualidade da Educação Infantil requer a implementação de ações sistemáticas, garantindo que todas as relações construídas no interior da creche e da pré-escola sejam educativas. (p.8)</p> <p>As particularidades desta etapa de desenvolvimento exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções</p>	<p>Brincadeiras com água, com o próprio corpo, com objetos que flutuam; momento de sentir o toque carinhoso do (a) educador (a), de estabelecer verdadeiros diálogos. São portanto, momentos de “um enriquecimento da experiência motora e relacional da criança” (Camus,1986:60). (p.19)</p> <p>As atividades ligadas à higiene também podem ser momentos importantes de contato corporal, de uso da linguagem e de aprendizagem, momentos que podem ser aproveitados pelo (a) educador (a) para estimular a interação. (p. 21)</p> <p>O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor. As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar etc., resultam das instituições sociais e da relação dos homens com o meio. Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos ou movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. (p.40-41)</p> <p>São muitos os jogos existentes nas diferentes regiões do Brasil, que podem ser utilizados para esse fim; cabe ao professor escolher os mais significativos junto aos alunos e comunidade, não os restringindo a modelos estereotipados. (p.41)</p> <p>Trabalhar a memorização de repertórios e canções onde se reproduzam ritmos, batimentos rítmicos corporais (palmas batidas nas pernas, pés etc.); (p.41)</p>

## DOCUMENTO EXTRAÍDO: PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU (DANTAS, 2008)

## CATEGORIAS DE ANÁLISE

CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	CONCEPÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA
<p>e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvenda" (ABRAMOWICZ, 1999:76). – (p.8-9)</p> <p>Considerem a atuação do adulto – incentivando, questionando, propondo e facilitando o processo de interação com os outros – como de vital importância no desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança; (p.9)</p> <p>Na concepção sócio-histórica interacionista, o desenvolvimento infantil pleno e a aquisição de conhecimentos acontece simultaneamente, caminhando na direção de construir a autonomia, a cooperação e a atuação crítica e criativa. (p. 11)</p> <p>Os pesquisadores, que estudam o desenvolvimento inicial dos bebês, vêm constatando que eles possuem capacidade bem desenvolvidas de discriminação visual, auditiva e sensorial. Brazelton diz que a "surpreendente organização do bebê como agente de interação com o seu meio é assunto recente e repleto de análise as possibilidades e capacidades que cada bebê desenvolve ainda no mundo uterino" (BRAZELTON,1988:9). (p.14)</p> <p>Um objetivo que parece ser claramente indicado a partir destes estudos é o de buscar sempre, nas creches, desenvolver a qualidade dos diálogos entre os adultos e as crianças, desde o início do desenvolvimento, quando "o contato emocional direto</p>	<p>complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família. (p.9)</p> <p>[...]esta concepção de Educação Infantil, que integra as funções de educar e cuidar, exige que aqueles que atuam na área sejam reconhecidos como profissionais, implicando que sejam asseguradas condições de trabalho e formação continuada condizentes com seu papel. (p. 10)</p> <p>[...]a Educação Infantil deve contribuir para a inserção participativa na sociedade. (p.11)</p> <p>[...]trabalhar a Educação Infantil como foco de transformação / interação / desenvolvimento / formação significa primeiramente que seus profissionais estejam a par dos conhecimentos peculiares do desenvolvimento das faixas etárias em que irão atuar. Além de serem entendedores das características cognitivas das crianças de 0 a 6 anos, no sentido de que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos. (p.62)</p> <p>"A ação educativa na educação infantil, entendida como ação promotora do desenvolvimento infantil, envolve então aspectos de estimulação e de interação. Não ocorre apenas em momentos especialmente planejados para tal, o horário das "atividades pedagógicas", mas inclui o que se passa nas trocas afetivas entre adultos e crianças e entre as crianças, presentes em todas as atividades da vida diária do espaço escolar." (ROSEMBERG, 1989: 77). (p.63)</p>	<p>Proporcionar brinquedos cantados e cantigas de roda; (p.41)</p> <p>Dançar individualmente, aos pares e em grupos, acompanhando os diversos ritmos; (p.42)</p> <p>Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, etc. desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras; (p. 42)</p> <p>Explorar e utilizar os movimentos da pressão e encaixe para o uso de objetos diversos; (p. 42)</p> <p>Apropriar-se progressivamente de imagem global de seu corpo, por meio de manuseio de diferentes objetos, jogos, músicas, brincadeiras, expressão de sensações e ritmos corporais etc.; (p.42)</p> <p>Participar dos jogos e/ou brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical; (p.43)</p> <p>Para Vygotsky, é na atividade de jogar e brincar que desenvolvemos as crianças, ou seja, "o brincar é imaginação em ação" (VYGOTSKY, 1984: 56). Portanto, no jogo simbólico infantil, o mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo, uma vez que "essa é a chave para toda a função simbólica dos brinquedos das crianças" (VYGOTSKY, 1989: 122). (p.43)</p> <p>Segundo Silva, vários estudiosos "consideram o jogo uma atividade vital para a criança e um dos elementos preponderantes do universo infantil, tão importante</p>

## DOCUMENTO EXTRAÍDO: PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU (DANTAS, 2008)

## CATEGORIAS DE ANÁLISE

CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	CONCEPÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA
<p>com o adulto representa a atividade dominante do bebê” (ELKONIN, 1972:11). (p.14)</p> <p>“A creche é um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. O importante é que a creche seja pensada não como instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferente do familiar. Nela se dá o cuidado e a educação de crianças, que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como Sujeitos.” (OLIVEIRA, 1992: 64) (p.15)</p> <p>[...] as crianças poderão construir conhecimentos e esquemas cognitivos (relacionar elementos, classificá-los, apresentar uma justificativa ou explicação, tirar uma conclusão) e se construirão como sujeitos, possuidores de características próprias, de um mundo simbólico que as distinguem dos demais indivíduos. (p.16)</p> <p>[...] o básico para o desenvolvimento infantil é a organização de atividades estruturadas de interações educador (a)-criança, criança- criança e criança-mundo físico e social. Cabe ao (a) educador (a) cuidar desta organização mediadora da relação criança-meio e interagir com ela, auxiliando-a na construção de significados. (p.16)</p> <p>[...] as interações entre crianças são um verdadeiro princípio pedagógico. Por diferentes razões, eles concordam em que as relações sociais entre as crianças possuam importância fundamental para o</p>	<p>[...]quando afirmamos que a Educação Infantil tem uma função pedagógica, estamos nos referindo a um trabalho que vê a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os ampliam, através de atividades que têm significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos. (p.63)</p>	<p>para a humanização da criança...” (SILVA, 1993:114). (p. 43)</p> <p>[...]para motivar sua imaginação é preciso respeitar as diferentes possibilidades de jogar de cada criança. As crianças mais novas dificilmente conseguem desenvolver jogos que vão além da imitação de gestos cotidianos. Elas dependem muito dos objetos para brincar (daí a importância da presença de bonecas, carrinhos, cabos de vassoura, roupas usadas, caixas, panos etc., que possam motivar o jogo). Com as crianças maiores, as atividades de dramatizações de situações sociais mais complexas e temas literários podem começar e serem desenvolvidas quando o (a) educador (a) estimula e participa efetivamente desse processo. (p.43)</p> <p>Segundo Vygotsky e Leontiev (1988), as brincadeiras infantis existem para que a criança, através do lúdico, trabalhe não apenas o mundo dos objetos que lhe é acessível diretamente, mas para que consiga também agir em relação ao mundo adulto, construindo e reconstruindo ludicamente. Bettelheim (1987) sustenta a idéia de que as brincadeiras estabelecem a relação entre o mundo interno do indivíduo – imaginação, fantasia, símbolos – e o mundo externo, a realidade compartilhada com os outros. Ao mesmo tempo, as crianças, ao brincarem, vão criando condições e separam estes dois mundos e adquirem o domínio sobre eles. (p. 44)</p> <p>[...]o jogo sempre é mais que simples reprodução, que nele a criança reorganiza sua experiência, criando situações fictícias mais próximas de seus desejos e necessidades. O imprevisível e o inesperado também</p>

DOCUMENTO EXTRAÍDO: PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU (DANTAS, 2008)		
CATEGORIAS DE ANÁLISE		
CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	CONCEPÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA
<p>desenvolvimento de inúmeros aspectos da personalidade infantil. (p.22)</p> <p>[...] um dos principais objetivos desta proposta de organização é criar a possibilidade de haver, na sala, “ocupações que as crianças escolhem elas próprias e cumprem sozinhas ou em grupo, segundo exigências do seu desenvolvimento” (Bartolomeis,1982; p.38) (p.24)</p>		<p>fazem parte do jogo, e a “criação é acompanhante normal e permanente do desenvolvimento infantil” (VYGOTSKY, 1989: 46). (p. 44)</p> <p>O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor. Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos ou movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. (p.58)</p>

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA (SEMIESTRUTURADA)**

#### **Coordenadoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do município de Aracaju (SE) – COEINF/SEMED**

#### **BLOCO 1 – Políticas públicas educacionais para a infância**

1. Quais os documentos que orientam a prática pedagógica no atual momento da Educação infantil ofertada pela rede de ensino de Aracaju(SE)? Há alguma discussão ou elaboração sobre um novo documento? Tais documentos (em vigência e em construção) explicitam qual é o papel da Escola e da Educação Infantil considerando a realidade de Aracaju, Sergipe e do Brasil?
2. Quais concepções de desenvolvimento humano expressam?
3. Qual a concepção de infância definida nestes programas educacionais?

#### **BLOCO 2 – Realidade e possibilidades do ensino da educação física na educação infantil**

1. Existe alguma menção aos conteúdos da cultura corporal que orientem o ensino da Educação Física? Se sim, quais?
2. Qual a realidade do ensino da educação física na Educação Infantil da rede de ensino do município de Aracaju?
3. Quais as possibilidades do ensino da educação física na Educação Infantil da rede de ensino do município de Aracaju?



## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Senhor(a):

Eu, Breno Nóbrega de Moraes, CPF 031.372.265-03, RG 3.093.982-8 SSP/SE, aluno do curso de Educação Física Licenciatura pertencente à Universidade Federal de Sergipe, estou desenvolvendo, sob orientação da Profa. Dra. Melina Silva Alves, a monografia intitulada: **“REALIDADE E POSSIBILIDADES DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ARACAJU/SE: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA, DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL.”**

Assim, os dados desta pesquisa serão utilizados para construção desse projeto, que tem como objetivo principal: **investigar a realidade do ensino do componente curricular Educação Física na Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Aracaju, considerando tanto o marco legal, quanto os teórico-metodológicos desta etapa de escolarização, para então apontar possibilidades superadoras.** Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa.

Solicitamos a vossa autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos científicos. A sua identificação será mantida em sigilo, pois seu nome não será apresentado na pesquisa.

Agradecemos a vossa participação e colaboração.

Breno Nóbrega de Moraes - (79)99858-1128; [breno\\_nm@hotmail.com](mailto:breno_nm@hotmail.com)

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Melina Silva Alves – (83)9999-6597; [melinasalves@gmail.com](mailto:melinasalves@gmail.com)

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado(a) sobre os procedimentos do Projeto de pesquisa **“REALIDADE E POSSIBILIDADES DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ARACAJU/SE: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA, DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL”**. Que tem como objetivo: **investigar a realidade do ensino do componente curricular Educação Física na Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Aracaju, considerando tanto o marco legal, quanto os teórico-metodológicos desta etapa de escolarização, para então apontar possibilidades superadoras**. Fui convidado(a) e concordei em participar. O pesquisador estará à disposição para tirar quaisquer dúvidas relacionadas à pesquisa. Recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes a pesquisa e sei que meu nome não será exposto na pesquisa.

Nome por extenso \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Aracaju, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **ANEXOS**

ANEXO A – OFÍCIO ENCAMINHADO À SEMED

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

São Cristóvão, 26 de julho de 2018

À Coordenadoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (COEINF/SEMED)

Srª Coordenadora,

Estamos apresentando o graduando Breno Nóbrega de Moraes, do curso de Licenciatura em Educação Física que ora desenvolve trabalho monográfico intitulado “A realidade e as possibilidades do ensino da Educação Física na rede de educação infantil do município de Aracaju: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural”. A intenção desse estudo é de investigar a realidade e as possibilidades do ensino da área de conhecimento da Educação Física na etapa de educação infantil ofertada pela rede de ensino do município.

Para desenvolver o seu trabalho, o acadêmico necessita ter acesso a alguns documentos e entrevistas com a própria coordenação da educação infantil da rede. Dentre os documentos salientamos a proposta curricular da Educação Infantil e atos legais que tratam do trabalho da educação corporal neste nível de ensino. O acadêmico está comprometido também com a realização de entrevista semiestruturada a ser realizada de acordo com a possibilidade de dia e horário com esta coordenação.

Certa de sua contribuição para o aprofundamento do conhecimento no campo da educação física e da educação infantil do município de Aracaju, agradecemos antecipadamente sua disponibilidade.

Atenciosamente,



Prof.ª Drª Melina Silva Alves (DEF/UFPB)  
Orientadora do graduando

## ANEXO B - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**ENTREVISTADA: COORDENADORA DA COEINF/SEMED**

**REALIZADA NO DIA: 27/07/18 ÀS 15H**

**LOCAL: SEMED ANEXO II (AV. PEDRO PAES AZEVEDO, 761, GRAGERU, ARACAJU/SE)**

### **BLOCO 1 – Políticas públicas educacionais para a infância**

***1. Quais os documentos que orientam a prática pedagógica no atual momento da Educação infantil ofertada pela rede de ensino de Aracaju(SE)? Há alguma discussão ou elaboração sobre um novo documento? Tais documentos (em vigência e em construção) explicitam qual é o papel da Escola e da Educação Infantil considerando a realidade de Aracaju, Sergipe e do Brasil?***

Em nível nacional a gente tem se você for fazer uma análise dessa linha de produção das orientações pedagógicas para a Educação Infantil, a gente tem lá em 98 que são os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. A partir desse referencial todas as redes públicas produziram propostas curriculares, em Aracaju não foi diferente, também foi elaborada uma proposta curricular para a Educação Infantil. Naquele documento há uma menção a questão da Pedagogia Histórico-Crítica por conta do Vigotski, onde ele é apontado, mas também há a base de organização curricular vem do referencial curricular que é um documento nacional. Nesse caderno escrito a partir de 2006 mas publicado em 2008, quando termina de publicar em 2008, no ano seguinte, 2009, são encaminhados em nível nacional as Diretrizes Curriculares para cada seguimento da educação básica, para a Educação Infantil a gente teve as novas diretrizes curriculares nacionais. Então no tempo em que a rede conclui um trabalho, ele se torna de certa forma defasado. Então assim, a gente tem uma dívida. Então passaram-se os anos, em 2009 depois de lançada as Diretrizes, na verdade implementadas em janeiro de 2010, as diretrizes curriculares nacionais se tornaram um desafio para uma nova reestruturação curricular para a educação infantil e para todos os outros segmentos. E daí de 2010 até 2018, se passam oito anos sem que na rede municipal se parasse pra discutir o que era que estava sendo dito ali, sobre a identidade da Educação Infantil, sobre a perspectiva de criança, o que a gente está

tratando quando diz desse papel que uma escola de Educação Infantil precisa desempenhar para a formação dessa criança.

No ano passado nós assumimos a Coordenação de Educação Infantil e identificamos que havia uma lacuna. Havia um descompasso entre aquilo que a gente tinha como base de organização curricular aqui da rede municipal e os delineamentos em nível nacional a partir das diretrizes. E aí ao mesmo tempo em que há um movimento de se pensar um currículo, uma base nacional curricular para a Educação Infantil. Que aí vem, lógico, todo um movimento de resistência, até por se pensar que talvez esse documento nacional não dê conta de responder a dinâmica e a diversidade que a gente tem no país. Então é, com todo esse conflito mediando a questão da organização do trabalho pedagógico, que a gente promoveu em 2017, já em meados, porque a gente chegou aqui em fevereiro, e daí a gente toma o pé da situação, dialogou com os coordenadores, o que está havendo, qual a linha de referência, e daí a gente viu que esse descompasso precisava ser alinhado. O que a gente pensou? Já existe uma base nacional que a gente precisa dizer se ela serve, se ela não serve, porque até eles estão colocando inclusive como lei, mas a gente precisa pra toda luta, pra toda disputa, ela não pode se dar no vazio, então eu penso que a gente precise estruturar um trabalho pedagógico pensado para a rede municipal.

E aí nesse início de ano, especificamente entre março e abril, quando o retorno das escolas para o novo ano letivo, na verdade as escolas tiveram, cada escola teve um tempo aí, livre para planejamento. E aí, o que é que nós fizemos? Nós convidamos todos os professores que já tinham retornado de férias, dividimos em três grupamentos, foram dois dias de atividade pensando no trabalho pedagógico letivo. A gente disse: - Olha o que é que a gente tem nas diretrizes? E a gente apontou as diretrizes. O que é que a gente tem na base nacional comum dizendo que a Educação Infantil tem que assumir? É isto! E aqui, o que é que a gente tem? O que é que existe na realidade? Porque a gente acredita que todo trabalho pedagógico ele nasce do chão da escola, ele pode alcançar os patamares, vamos dizer do campo teórico, mas ele tem que nascer da prática. Ele tem que nascer do que vivem as pessoas, e a gente pensa que cada comunidade tem esse arcabouço em sua mão, porque vive cotidianamente. Então a gente pensou a partir daí o que é que as escolas estão fazendo, como é que vocês organizam seu ano letivo? Como é que vocês trabalham para formar as criancinhas de 3 anos, do início ao final do ano? Qual é a linha de progressão, de desenvolvimento que a gente propõe para que essa criança conquiste.

A partir daí a gente dividiu esse encontro pedagógico durante dois dias, os professores por série-ano de ensino. Então a gente pegou grupo de somente 3 aninhos, grupo de berçário, 1 ano, 2 anos, 3 anos, 4 e 5. Dividimos por grupo onde as professoras passaram a dialogar. Veja, aos 4 anos o que é que eu preciso proporcionar para o meu aluno? Para os 5? Então a gente foi fazendo isso. A partir dessa união e desse diálogo que a gente vai precisar ter, pelo menos com as diretrizes curriculares se não for a base nacional, se os campos de experiências não forem bons, se a perspectiva que a gente tem lá não corresponder, a gente tem que construir nosso arcabouço aqui explicativo. A gente só não pode ficar no vazio, eu não quero isso, mas também não vou fazer nada, eu vou passar o dia a dia sem ter noção de como as crianças estão se desenvolvendo, se é isso que está correto. E daí a partir dessa proposição cada grupo foi apontando, cada grupo foi lá no segundo dia e apresentou o que estava pensando para cada faixa etária, porque também a gente acha que tem que ter uma progressão entre os anos. Eu saio de 1 aninho, você está com os de 1 ano e eu recebo com 2 anos, e eu tenho que saber o que fazer para quando chegar em 3 anos ele ter um outro conjunto de conhecimentos que ele vai ter que se apropriar. Então a gente partiu dessa linha para andar

***2. Quais concepções de desenvolvimento humano expressam?***

***3. Qual a concepção de infância definida nestes programas educacionais?***

Quando a gente tomou como base o material, tomou como pressuposto o material da base nacional comum curricular, porque a gente precisava ler pra gente ter uma noção. Tem uma forma de organização de diálogo dos campos de vivência das crianças. Nisso, a gente entende que ele tem uma perspectiva interessante. Inclusive, porque justamente ele parte do modo de organização de uma experiência italiana, que foi a experiência de Régio Emília. E essa referência dos campos de experiência como colocado na Base Nacional Comum teve muito da interferência do MIEIB no Brasil, que é o Movimento Inter fóruns da Educação Infantil que vem primando como promover a criança em sua integralidade, essa criança que precisa ser vista como um sujeito de direitos de fato. Proporcionar a ele essa possibilidade de enxergar a realidade não somente de maneira ilusória, mas ele tem que ser sujeito de fomentação, de questionar, de ser um sujeito crítico. E a gente entende que nesse movimento da base nacional comum curricular isso não aparece. O que aparece, quando você vai vendo na descrição por exemplo dos direitos de aprendizagem, dos

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tem assim: a criança deve a respeitar o outro e a diferença, né?! Então, respeitar outro, sempre, saber conviver, não aparece o sujeito crítico, não aparece esse sujeito que conquiste o seu espaço, sabe, que dialoga, não aparece ali a criança como um ser capaz de determinar também a mudança sobre o espaço, sobre o ambiente, sobre a relação com as pessoas, que não é apenas aquela pessoa que vai ser bem pacífica mesmo que aquilo não a agrade. Então, não aparece a criança que busca e que conquista espaço, que luta por direitos. Que não perde o brinquedo e fica calado só pra não dizer ao amigo que ele está errado. Então essa criança a gente não enxerga no texto da BNCC.

E aí como a gente tem a elaboração de um grupo de estudos para o currículo e a gente tem que ter um currículo, e aí a gente foi por esse caminho: - O que está falho na Base Nacional Comum que a gente precisa alçar a essa criança de fato como sujeito de direito, como um sujeito histórico, que está no mundo mas que tem uma condição de classe e que a partir dessa correção ele tem que conquistar a maior quantidade possível de conhecimento que ela tenha na escola. Porque o espaço por excelência, que vai possibilitar a ele acessar o mundo e construir as novas possibilidades. Isso a gente sabe que é muito falho, é uma lacuna.

Não há por exemplo o conceito de infância pensando na infância das comunidades tradicionais, não se toca nas questão das comunidades indígenas e quilombolas, não se toca na questão de gênero, não se toca na questão étnico-racial, não se toca naquilo que é de fato o alicerce da condição humana, que é o que lhe dar vinculação ao mundo, que é o conjunto de pessoas com as quais ele convive, das quais ele incorpora a cultura e ele se torna humano. Então isso não tem força dentro do texto da Base Nacional Comum. E aí foi exatamente isso que a gente ao discutir a construção de um currículo para Sergipe, a gente pensa nessa criança como um sujeito de um espaço e de um conjunto de relações específicas e valores que é importante, pois se você tem um modo de vida específico, com relações específicas, você tem valores que também precisam ser vistos, respeitados e alçados à importância. Então, o desafio nosso tem sido esse.

Uma das maiores bandeiras de luta nossas hoje e daí a gente tem um aliado, pois as diretrizes curriculares nacionais apontam que todo trabalho que precisa ser construído na educação infantil pensando a perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento da criança precisam partir de dois eixos: o eixo da brincadeira e o eixo da interação, ou seja, da convivência dele com o outro. Pensando nisso, a gente



tem entendido que todo conhecimento que a criança vai se apropriar ao longo da educação infantil precisa partir da relação com esse mundo mágico-lúdico. Sem esse chão, você está jogando a criança num tempo muito precoce a algo do ensino formal, do ensino fundamental, sem que ele esteja preparado para. Ele tem que assumir uma forma, um modo, práticas, atitudes e tal, que a ele não foi dada a condição.

E aí é isso que a gente tem pensado dentro da organização curricular pra Educação Infantil. Inclusive no período de planejamento junto com as professoras havia uma tendência muito grande do uso do livro ou do papel para reprodução de letras, palavras e tal, e foi uma coisa assim que a gente teve muito cuidado pra conversar com elas: - Professora, a gente tem outros caminhos que são muito mais potencializados no movimento dessa criança do que a reprodução de um traço. Os conceitos, os valores que eles vão estar lá aprendendo no desenvolvimento de sua atividade vão estar a partir da brincadeira formulando condições para o desenvolvimento dessa criança. Eu não tenho como pensar que ela primeiro vai se desenvolver para eu poder dizer que agora eu vou oferecer alguma coisinha aqui pra ela. Não! É papel do adulto oferecer condições para que nas múltiplas experiências que ela realiza com o outro, na relação social aqui fora, ela construa um conceito operando aqui na mente, operando no pensamento.

Então, as vivências das interações sociais e das brincadeiras a gente considera como eixos centrais e nisso a gente coaduna com aquilo que está proposto na Base Nacional Comum Curricular, nessa perspectiva.

## **BLOCO 2 – Realidade e possibilidades do ensino da educação física na educação infantil**

### ***1. Existe alguma menção aos conteúdos da cultura corporal que orientem o ensino da Educação Física? Se sim, quais?***

Além dos dois eixos e daí eu considero que eles são predominantemente relacionados ao campo da cultura corporal, que é o eixo da brincadeira e o eixo da interação, que é muito forte no trabalho dos professores de Educação Física. Além disso, a gente tem, um dos campos de experiências é o brincar. O brincar como pressuposto, que daí na verdade não é nem só o brincar, que eles chamam de “Corpo, Gestos e Movimentos”. É obvio que se a gente for dialogar, isso tem uma condição maior pois não é o movimento que a gente apenas está preocupada, mas é todo

conjunto de conhecimentos no campo das expressões culturais, da cultura corporal, que vão dar sentido a criança naquele brincar. Não é só o movimento, mas os sentidos e significados que aquela brincadeira traz para a vida dele na sua relação com as outras crianças. Então, a gente não tem muito forte na Base Nacional Comum Curricular a questão do conteúdo, não aparece. O que aparece de fato são os campos de vivências e os objetivos, o que que a criança tem que vivenciar as expressividades corporais e tal, aí ele tem, pois, ele precisa associar isso de forma lúdica com aprendizagens dos outros campos do conhecimento. Mas não tem conteúdo específico, assim como não tem por exemplo na Base Nacional Comum, questões relacionadas por exemplo a matemática ou a língua portuguesa, tem assim traços, cores e sons, formas, que são os campos. Mas não tem assim: letras, alfabeto, não tem esse tipo de conteúdo. Então, o campo é geral, então também não aparece da educação física em específico relacionados à cultura corporal.

A gente precisa enquanto currículo, e daí nas especificidades de cada rede, o que está sendo proposto é um currículo estadual. Mas isso é algo que as vezes fica muito longe das redes, longe das propostas que a gente pode criar feito a centenas de mãos. São 75 municípios, como você vai fazer isso? Então a gente pensa que tem que ter haver uma proposição que nasce da própria rede, do conjunto das pessoas que trabalhem nas escolas municipais de Aracaju. A gente acha que isso é outro momento, um passo seguinte. Claro que a gente tem várias delimitações gerais, mas acho que a gente precisa entrar nas especificidades aqui junto com os professores.

***2. Qual a realidade do ensino da educação física na Educação Infantil da rede de ensino do município de Aracaju?***

***3. Quais as possibilidades do ensino da educação física na Educação Infantil da rede de ensino do município de Aracaju?***

A gente não tem nenhum professor de educação física que realiza intervenção nas instituições de educação infantil. Há uma projeção, por exemplo, aqui nós elaboramos como planejamento para cumprir ao longo dos quatro anos de governo, implantar. Isso a gente fez, tanto pela Coordenação de Educação Infantil, quanto pela Coordenadoria de Educação Física aqui da Secretaria de Educação. Então, é uma projeção ainda. Eles solicitaram um período de estudos pra ver viabilidade, em quanto tempo poderia estar propondo isso. Há uma tendência de que a gente consiga pelo menos iniciar o processo. Isso tudo está em encaminhamento, assim como garantir

que todas as turmas tenham professores de nível superior, todas essas questões ainda é um tanto quanto conflituoso.

A gente abriu as nossas escolas conveniando com as instituições de ensino superior. Então as instituições encaminham estagiários dos estágios curriculares e lá desenvolvem um conjunto de ações pensadas, tanto para a creche quanto para a pré-escola. Basicamente a gente tinha umas 10 escolas com experimentos dessa natureza, mas a gente pretende inclusive ampliar. Porque a idéia era que com o desencadeamento dos estágios curriculares, mostrando toda a importância de estar sendo realizado um trabalho mais estruturado no campo da cultura corporal, a gente também criasse a visibilidade do quanto é positivo o desenvolvimento de ações dessa natureza para a primeira infância.

Então a idéia é que a gente consiga ampliar. A gente vai tentar inclusive agora ampliar mais esse campo, abrir mais esse campo, por conta de nossas escolas, para que essas experiências possam estar trabalhadas junto com as professoras de Pedagogia que estão lá. Elas inclusive já apontam como uma necessidade que tenham os professores de Educação Física pra fazer um trabalho conjunto, articulado com elas. Enfim, essa é uma das linhas que a gente tem promovido